المناهج التربوية المعاصرة

الأستاذ الدكتور
محمود داود الربيعي
أستاذ المناهج وطرائق التدريس
العراق - جامعة بابل





www.darsafa.net

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

المناهج التربوية المعاصرة

المناهج التربوية المعاصرة

الاستاذ الدكتور

محمود داود الربيعي

استاذ المناهج وطرائق التدريس

العراق جامعة بابل

الطبعة الأولى

2016م - 1437هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان



رقم التصنيف 375.001

المناهج التربوية المعاصرة

ا.د.محمود داود الربيعي

الواصفات: المناهج// التربية//

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2015/5/2355)

ردمك ISBN 978-9957-24-992-2

عمان ـ شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري ـ تلفاكس ـ 4612190 6 962+

هاتف ـ 4611169 6 962+ ص . ب 922762 عمان ـ 11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail:safa@darsafa1.net

E-mail:safa@darsafa.info

www.darsafa.net

الفهرس

الفصل الاول

المناهج Curricular

الفصل الثاني

الاتجاهات الحديثة للمناهج

الفصل الثالث

المناهج التربوية

الفصل الرابع

المناهج الدراسية

الفصل الخامس

تقويم المناهج التربوية

الفصل السادس

مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة ورياض الاطفال

المقدمة

تعتبر المناهج بؤرة كل نظام تعليمي، لذلك فانها تشكل نقطة تجاذب بين المهتمين بالتجديد التربوي والتغيير الاجتماعي، فالمجتمع يعرف تحولات متسارعة تطال مجالات المعرفة والتشريع والقيم والتقنيات والانتاج، مما تجعل التجديد التربوي ضرورة ملحة حتى تستمر المؤسسات التربوية والتعليمية في اداء وظائفها المتمثلة بالمحافظة على التراث ونقله للاجيال وتكوين الافراد وحتى تواكب تحولات الوسط الاجتماعي، وتعد مسألة بناء المناهج وتخطيط مكوناتها على اسس سليمة ومتابعتها من اولويات المراجعة والتجديد في كل نظام تربوي.

واذا كانت التربية شأناً من شؤون الحياة الانسانية فان المنهج التربوي وسيلتها لتعديل السلوك، وتنمية القدرات، وتكوين العادات، والاتجاهات، وتهذيب الاخلاق، وتنمية الميول. فنظام المنهج التربوي هو الغذاء الذي تقدمه التربية للانسان، فاذا ما صلح هذا الغذاء، واستجاب لمتطلبات الانسان في مواجهتها سيصلحه، ويمكنه من قيادة الحياة، ومواجهة مشكلاتها، وان قصر عن ذلك قصر الانسان عن بلوغ الغايات ونيل المقاصد.

ولما كانت التربية قد تطورت من حيث مفهومها واهدافها ووظيفتها فلا بد ان يمتد هذا التطور الى وسائلها التي يعد المنهج الجانب المهم فيها لما له من اهمية ومركز حيوي في العملية التربوية يزداد ويتطور مع تطور الحياة، وتعقيداتها الامر الذي دعا المعنيين بالتربية الى الاهتمام بالمنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتطويراً فنجم عن ذلك ان يتطور مفهوم المنهج ويتحدث بالشكل الذي يستجيب للمتغيرات والاتجاهات التربوية الحديثة.

وهذا يفرض ان تكون وظيفة المناهج وثيقة الصلة بالاهداف التربوية، وذلك بتهيئة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المؤسسات التعليمية لينمو المتعلم بصورة شاملة وتعديل سلوكه عن طريق مجموعة من

المعلومات والحقائق والمفاهيم والاحكام التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية من خلال ترجمة مفرداتها الى اتجاهات وعادات ومهارات سلوكية لدى الافراد.

ولما كان المعلم او المدرس هو العنصر الفاعل في عملية تنفيذ المنهج فلا بد ان يكون على بينه من الاتجاهات الحديثة في مسارات المناهج التربوية وخصائصها وعناصرها لكي يكون قادراً على التعامل معها ووضع الخطط الفاعلة لتنفيذها من خلال دراسة المواد والمقررات التي تتوافق مع المتغيرات وتتفاعل مع البيئة لذلك مست الحاجة الى ان تكون مادة المناهج جزءاً مهماً في برنامج اعداد المدرسين والمعلمين، ويعد هذا امراً ضرورياً لمواكبة الانفجارات العلمية المتلاحقة في مجال عملهم والذي يتطلب منهم استيعابها وترجمة جوانبها النظرية الى صيغ عملية طبقاً لما تقتضيه الحاجة لاكتسابهم المؤهلات المهمة في اختصاصهم.

وانطلاقاً من هذا رأى المؤلف ان يضع بين ايدي المدرسين والمعلمين والمختصين والطلبة ما يمكن ان يفيدهم في الالمام بمفهوم المنهج ونظرياته وعناصره واسس بنائه وعملياته، مشدداً على المفهوم الحديث للمنهج وتصميماته والاسس التي يقوم عليها ومجالات تطويره فجعل كتابه في ستة فصول تمثل الجوانب المهمة في الميدان التربوي والتعليمي لتمكن العاملين فيها من تفهم اوضاع جديدة تتلاءم مع ظروف ومتطلبات عملهم.

نأمل ان يكون هذا الكتاب محققاً لبعض ما نرجو، واملاً في الوقوف امام ذلك التطور المتسارع في هذا العالم المتغير ومحاولة اللحاق بابداعات العقل الانساني ومواكبة كل ما هو جديد ومفيد.

ومن الله التوفيق

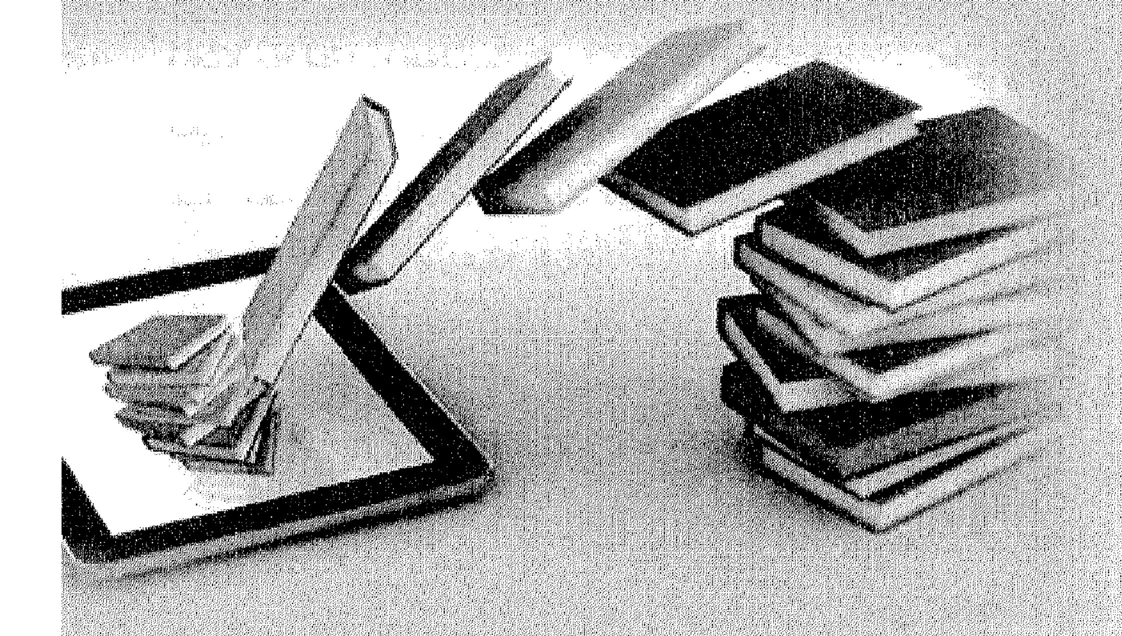
المؤلف

المناهج التربوية المعاصرة

1

الفصل الأول

المناهج Curricular



الفصل الاول

المناهج Curricular

مفهوم المنهج Curriculum:

ان الادبيات كانت تضييق مفهوم المنهج وتجعله مرادفاً لمصطلح المقرر (Programme)، لهذا دعا بعض المختصين ومنهم (محمد الدريج – 2003) الى توسيع النقاش حول تخطيط المنهج بمفهومه الواسع كمرادف ل (Curriculum) ففي ظل المدرسة التقليدية لم يكن المنهج يضم شيئاً اخر غير المقررات الدراسية، او المواد المدرسية المنفصلة، واعتقد انصار هذا التعريف ان المقررات الدراسية ينبغي ان تستمر، وحتى وان ظهرت معارف جديدة ينبغي اضافتها الى المقررات الدراسية الموجودة. فالمقررات والبرامج المدرسية هي الوساط التي من خلالها تتحقق غايات النظام التربوي، ومن ورائه نموذج الانسان الذي يرغب فيه المجتمع. وذهب (Luis D, Hainaut) الى ان البرنامج مبدئياً هو لائحة المواد الدراسية مرفوقة بتوجيهات منهجية تبررها وتعطي توضيحات حول الطريقة او المقاربة التي يرى مؤلفو البرنامج انها ملائمة لتدريس هذه المواد (احمد عبد الحليم – 2005)، ولذلك اصبح هذا المفهوم الضيق للمنهج كمرادف للمقرر الدراسي متجاوزاً بالنظر للسلبيات الناجمة عن تطبيقه والمتمثلة في اقتصار وظيفة المؤسسات التربوية والتعليمية على الجانب المعرفي، واهمال الجوانب الاخرى للنمو والتعلم لدى المتعلم كالمهارات والمواقف، وكذلك القطيعة بين المؤسسات التربوية والتعليمية والحياة ذلك ان وظائفها الاساسية هي تعديل سلوك الفرد في الاتجاه الذي يعده للحياة ويحقق اقصى امكانياته.

ومن الملاحظ ان علماء التربية يختلفون فيما بينهم في تعريفات المنهج، ويمكن القول ان تعريفاتهم الكثيرة المتباينة تقع ضمن مجموعتين كبيرتين:

اولهما: مجموعة التعريفات التقليدية للمنهج الدراسي، وتمثلت في تعريف المنهج على انه المواد الدراسية المنفصلة، او على انه محتوى المقرر الدراسي.

وثانيهما: مجموعة التعريفات الحديثة الواسعة للمنهج الدراسي، وتمثلت في تعريف المنهج على انه الخبرات التعليمية، او على انه انماط التفكير الانساني، او انه الغايات النهائية التي نسعى الى تحقيقها، او على انه خطة عمل تربوية مكتوبة او على انه نظام انتاج.

لقد وضع بعض الباحثين والمختصين المنهج في اطار ضيق ومحدد وتناوله قسماً منهم بالمقارنة مع المفاهيم التقليدية او الحديثة للمنهج كل حسب رأيه الا ان من الصعب تحديد مفهوم محدد للمنهج وذلك لسعة الموضوع من جانب وتعدد الاراء وتقاربها من جانب اخر.

وبما ان المنهج هو الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليمية، فأن بعض المختصين والتربويين والمهتمين ذكروا تعريفات عدة للمنهج ومنهم

- (روز نجلي) انه جميع الخبرات المخططه التي توفرها المدرسه لمساعدة الطلبه في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيعه قدراتهم.
- (استيفان رومي) هو كل دراسه أو نشاط أو خبرة يكتسبها او يقوم بها الطالب تحت اشراف المدرسه وتوجيهها سواء أكان في داخل الفصل أو خارجه.
- (دول)كل الخبرات التربوية التي تتضمنها المدرسة او الهيئة او المؤسسه تحت اشراف ورقابة وتوجيه معين.
- (ريجان) جميع الخبرات التربوية التي تأتي الى المدرسة وتعتبر المدرسة مسؤوله عنها

ان جميع التعريفات وان اختلفت في مضمونها الا انها تتضمن في مجموعها واتجاهاتها عناصر المنهج الرئيسية

ان المفهوم القديم للمنهج مرتبط بالمادة الدراسية التي تقدم للمتعلمين داخل المدرسة، فكان المفهوم السائد هو المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسه اكسابها للمتعلمين لغرض اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق المامهم بخبرات الاخرين والاستفادة منها، وبمعنى اخر هو كل المفردات التي تقدمها المدرسه للطلبة، اي مجموع المواد الدراسية التي يقوم المتخصصون باعدادها، او تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها او تدريسها، ويسعى الطلبه الى تعلمها او دراستها (سعاده وابراهيم، 2004).

ولهذا كان المنهج القديم يدور حول المادة الدراسية من دون سواها، كمالانجد اي اشاره الى الانشطة المدرسية والخبرات المباشرة، بل ان المنهج مقصور على ما يجري بين جدران الصف الدراسي، وان دور المعلم لايتعدى تلقين المتعلمين المادة الدراسيه، مما يجعل دورهم التلقي والحفظ والاستظهار، ولم نجد اشاره الى اهداف التعليم فيه.

وفي ضوء ما تقدم فان المنهج القديم يشدد على المعلومات ويركز على النجاح في الامتحانات المدرسيه بالاعتماد على محتوى الكتاب المدرسي لكونه المصدر الاساسي لتزويد الطلبه بالمعلومات، اما المعلم فيقتصر دوره على تقديم المعلومات وشرحها وتفسيرها والتعليق عليها وبذلك يقتصر دور الطالب على الحفظ والاستظهار، اي التركيز على الجانب العقلي، واستبعاد كل نشاط يتم خارج جدران قاعة الدراسه.

ان عدم وجود تنسيق بين واضعي المناهج وما يجري في المدرسه ومتغيرات المجتمع ادى الى قصور المنهج عن تزويد المجتمع بالمواطن الكفء القادر على تأدية دوره بفاعلية في حياة المجتمع لكونه اهمل توجيه سلوك الطلبة، ولم يتضمن انشطة خارجيه تربط المدرسه بالمجتمع والبيئة المحليه، وعدم ارتباطه بالواقع

وذلك لوجود فصل بين المواد التعليمية ومتطلبات الحياة، والاعتقاد بان هضم المواد الدراسية هو لب العمليةالتعليمية (عطية، 2008).

ان المنهج القديم لم يحتوي على مواد تتفق وميول الفرد وقدراته ولا تتناسب واحتياجات المجتمع لهذا لم يستطع تحقيق هذه المبادئ لانه ركز على مواضيع حتمت على الطالب دراستها للانتقال من مرحلة دراسيه الى اخرى، وجعلت الطالب ايضاً لايفكر بل هو مستمع ومتلقي لهذه الموضوعات فقط بينما المدرس هو المفكر والمنظم والذي يجب ان يطيعه الطلبه دون الاستئناس بأرائهم.

ومما تقدم فان المنهج القديم يتصف بما يلي:-

1. **الاهداف:** اهداف معرفية يضعها المربون ويحققها الطلبة والتلاميذ.
2. **مجالات التعلم:** التركيز على المجال المعرفي دون الاهتمام بالمجال الانفعالي والمجال النفس حركي.
3. **دور المعرفة:** تكون المعرفة بالدرجة الاولى لنقل التراث من جيل الى اخر.
4. **محتوى المنهج:** يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتتدرج بصورة يمكن للطلبة او التلاميذ حفظها.
5. **طرق التدريس:** تستعمل طريقة التدريس اللفظية خلال المحاضرات لاعطاء المعلومات خلال وقت محدد.
6. **دور المعلم:** هو الذي يحدد المعرفة التي تعطى للطلبة او التلاميذ.
7. **دور المتعلم:** دوره سلبي وعليه حفظ ما يلقى عليه من المعرفة.
8. **مصادر التعلم:** الكتب الدراسيه المقرره.
9. **الفروق الفردية:** لاتراعى الفروق الفردية لان المواد الدراسية تطبق على الجميع.
10. **دور التقويم:** للتاكد من ان الطلبة او التلاميذ يحفظون المواد الدراسيه.

11. علاقة المدرسة بالبيئة والاسرة: لايهتم بالعلاقة بين المدرسة والبيئة والاسرة.

12. **طبيعة المنهاج:** المفردات مطابقة للمنهج وثابته لايجوز تعديلها.

13. **تخطيط المنهج:** يعده المتخصصون بالمواد الدراسيه وهو الذي يحقق هدف المنهاج.

وفي ضوء المآخذ والاثار السلبية التي ترتبت على المنهج القديم تطور الى المفهوم الحديث الذي يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية وذلك بفعل النتائج التي اظهرتهاالدراسات والبحوث في مجال العلوم التربوية والنفسية التي اثبتت ان الشخصية الانسانية وحده متكاملة ذات جوانب متعدده يؤثر احداهما في الاخر وان تنميتها تتطلب الاهتمام المتوازن لجميع الجوانب بشكل متوازن، الامر الذي تطلب اعادة صياغة مفهوم المنهج وجعله يعنى بالجانب العقلي والبدني والانفعالي للمتعلم وتأهيله للتعامل مع التطورات العلمية والتكنولوجيه، وتعديل سلوكه على وفق متطلبات نموه وحاجاته وفلسفة الدوله والمجتمع.

ان الاتجاهات الحديثه تؤكد على وجوب ايجابية المتعلم وحيويته ونشاطه في العمليه التربوية بوصفه العنصر الاساس والمستهدف منها، وتبني استراتيجيات تدريس حديثه تتطلب اعادة النظر في بناء المناهج بوصف طرائق التدريس تمثل مدخلاً من مدخلات نظام المنهج، يتبادل التاثير والتاثر في المدخلات الاخرى في ضوء مفهوم النظم الذي تعتبر العملية التعليمية بموجبه نظاماً متكاملاً له مدخلاته، وعملياته ومخرجاته، وكون جميع عناصره تتفاعل وتتكامل مع بعضها لتؤثر في محصلة العملية التربوية

ان ظاهرة العولمه واستحقاقاتها والانفجار المعرفي وثورة المعلوماتية وظهور التكتلات السياسية والاقتصادية وما يترتب عليها من مستجدات في المجال الثقافي والسياسي والمعرفي والتشديد على الحريه والديمقراطية وحقوق الانسان التي يراد ان تاخذ طريقها الى التربية، والدعوه الى ربط التعليم بسوق العمل التي

تقتضي تغيير ادوار المعلم والمتعلم وربط المؤسسات التعليمية بالمؤسسات الانتاجية والخدمية تجسيداً لربط التعليم بالحياة واكتساب مهارات العمل جميعها عوامل ادت الى تطور مفهوم المنهج، الذي لابد ان يشتق مفهومه من مفهوم التربية التي يتأسس عليها وعلى هذا الاساس فان المفهوم الحديث للمنهج أشتق من المفهوم الحديث للتربية الذي بموجبه تغيرت وظيفة التربية من تزويد المتعلم بالمعلومات الى تعديل سلوكه على وفق متطلبات نموه وحاجات المجتمع ومتطلبات الفلسفة التربوية التي تتبناها الدوله وعلى هذا الاساس ظهر المفهوم الحديث للمنهج الذي اصبح " بانه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونه من اهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقه من اسس فلسفيه واجتماعية، ونفسية، ومعرفية، مرتبطه بالمتعلم، ومجتمعه تطبق في مواقف تعليميه داخل المدرسه وخارجها تحت اشراف منها بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية، والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم (سعاده وابراهيم – 2004).

واصبح المنهج الحديث يشتمل على جميع الخبرات والانشطة التي تقدمها المدرسه للطلبة في داخلها او خارجها تحت اشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها ومساعدتهم على تحقيق النتاجات التعليمية بافضل ما تستطيعه قدراتهم، مما يؤدي الى تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم الذي يعد الهدف الاسمى للتربية.

ان المنهج الحديث يجب ان يتسم بالسعه والشموليه والتكامل والارتباط بالواقع، ملبياً لحاجات الطالب والمجتمع، مشدداً على ايجابية الطالب ونشاطه وحيويته، مراعياً الفروق الفردية بين الطلبه، وان يلعب المعلم فيه دوراً منظماً وموجهاً وميسراً للعملية التعليمية وليس المصدر الوحيد للمعرفة، وان تكون مصادر التعلم فيه متعدده ولاتقتصر على الكتاب المدرسي، وان بيئه التعلم فيه تتسع لتشمل البيئه المدرسيه والمحلية والاجتماعية.

ان تحقيـق كـل ذلـك لايـتم الا مـن خـلال تهيئـة المـدارس ذات القاعـات الدراسـيه الواسـعه والاثـاث الصـالح والسـاحات والملاعـب الفسـيحه والحـدائق الجميلـة، والمكتبـات الغنيـه بالمصـادر والمختبـرات الجيـده، والمواصـلات الميسـره، ونظـام اداري ،وتشـريعات سـليمه تـوفر مناخـاً محببـاً لنفـوس الطلبـة يشـعرون فيـه بالانجذاب الى المدرسه، والاندفاع للدراسه الامر الذي يساعد في تحقيق الاهداف الذي نطمح الى تحقيقها.

هـذا بالاضـافة الى تزويـد المعلمـين بالكفايـات المهنيـه والعلميـه والتربويـة اللازمـه لتنفيـذ المنـاهج المقـرره مـن خـلال تأهيلـهم قبـل الخدمـه وتـدريبهم اثنائهـا، وتقـويمهم بشـكل علمـي صـحيح، وان تسـير عمليـة التقـويم علـى وفـق المخطـط المرسوم لها والنتائج فيها تطابق الاهداف من حيث الكم والنوع وان تستند على معلومات وحقائق يمكـن قياسـها او مشاهدتها، والوقوف على اثارها عـن طريق بعض الوسـائل والمقـاييس الدقيقـة لاجل القيـام بمـا يلـزم مـن الوسـائل والاجـراءات لاصلاح العملية التربوية وتحسينها.

ان المفهـوم الحـديث للمـنهج هـو الخـبرات العلميـة والثقافيـه والاجتماعيـة والفنية المخططه بعناية والتي تهيئها المدرسه وتقدمها بصورة انفراديه او اجتماعية بهـدف تحقيـق النمـو الشـامل المتكامـل للمـتعلم وتعـديل سـلوكه تبعـاً للاهـداف التربوية المرجوه.الا ان هذا المفهوم للمنهج هـو لـيس ان نتمسـك حرفيـاً بتطبيقـه بـل علينـا ان نـترك للمـدرس حريـة التصـرف اثنـاء التنفيـذ علـى ان لايخـرج عـن النطـاق العام ومن ذلك نستخلص بأن المنهج الحديث يتصف بما يأتي:

1 - **الاهـداف:** تشـتق مـن خصـائص المـتعلم وميولـه وتصـاغ علـى شـكل اهداف سلوكيه.

2 - **مجـالات الـتعلم:** تهـتم بـالنمو المتكامـل معرفيـا وانفعاليـاً ونفـس حركيـاً.

3 - **دور المعرفة:** المعرفة هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية.

4 - **محتوى المنهاج:** يتكون المنهاج من الخبرات التعليمية التي يجب ان يتعلمها الطلبة او التلاميذ ليبلغوا الاهداف.

5 - **طرائق التدريس:** تلعب طرائق التدريس بطريقة غير مباشرة دورا في حل المشكلات التي يتمكن المتعلم من خلالها الوصول الى المعرفة.

6 - **دور المعلم:** يتركز دوره في مساعده الطلبة او التلاميذ على اكتشاف المعرفة

7 - **دور المتعلم:** له الدور الرئيسي في عملية التعلم، فعليه القيام بكافة الواجبات التعليمية.

8 - **مصادر التعلم:** هي متنوعة منها الافلام والكتب ووسائل الاعلام الاخرى.

9 - **الفروق الفردية:** تهيئة الظروف المناسبة لتعلم التلميذ حسب قدراته.

10 - **دور التقويم:** يهدف التقويم لمعرفة من ان التلاميذ قد بلغوا الاهداف التعليمية في كافة المجالات.

11 - **علاقة المدرسة:** الاهتمام الكبير في علاقة المدرسة مع الاسرة والبيئة

12 - **طبيعة المنهاج:** المقرر الدراسي جزء من المنهاج وفيه مرونة، يمكن تعديله ويهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات وتطورها وجعل المنهاج متلائم مع المتعلم.

13 - يجب مساهمة جميع الذين لهم التاثير والذين يتاثرون في تخطيط المنهج

ومما سبق فان مفهوم المنهج ممكن اجماله بأنه: مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونه من اهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم، مشتقة من اسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف منها، بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم ".

المصطلحات الخاصه بالمنهج

1- تصميم تخطيط المنهج: يتناول تخطيط المنهج او تصميمه العمليات التي تستهدف تحديد عناصر المنهج والعلاقة المتبادله بينهما وبين المبادئ التنظيمية لهذه العناصر ومتطلباتها الاداريه، اي طريقة بناء المحتوى الثقافي للمنهج والمحور الذي تنظم على اساسه عناصره. كما انه خارطة توضيحية لما سيكون عليه المنهج من اهداف ومعارف وانشطة ومعلمين ومتعلمين واداريين.

2-عناصر المنهج: وتشمل عناصر المنهج الاهداف التربوية ومحتوى المادة الدراسية والانشطة وطرائق التدريس والتقويم فضلاً عن الانشطة الادراكية.

3- مصادر المنهج: هي مؤثراته او مقرراته او اسسه واصوله ومنابعه التي ينتقي منها بياناته ومحتواه، وهي في العموم الفلسفة التربوية والتاريخ والثقافة والمعرفة الاكاديمية وعلم النفس والمتعلم ونواحي اخرى اضافية عصرية.

4 -نظرية المنهج: هي مجموعة الالتزامات والمبادئ والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن ان يكون عليه المنهج من محتوى وتصميم وتنفيذ وتطوير في ضوء فلسفة واهداف تربوية معينة.

5- هندسة المنهج: هي تحديد نظام المنهج والياته الداخلية، ويقوم بالهندسة الاشخاص الذين يمتلكون صنع القرارات النهائية المتعلقة بالمنهج، ويستعينون بمن يلزم من المستشارين والخبراء وتتضمن القرارات التي يتخذها هؤلاء المهندسون والاجراءات اللازمة للتخطيط والتنفيذ والتقويم واستمرار المعالجة والتطوير في ضوء بيانات التقويم.

6- عمليات المنهج: وتشمل عمليات التخطيط والتصميم والبناء والتنفيذ والتقويم والتطوير

7- صناع او عمال المنهج: يقصد بعمال او صناع المنهج اي خبير او مختص او مرب او مهتم او مسؤول يشترك في صناعة القرارات المنهجية المتنوعة الموجهة عادة لانتاج المنهج المطلوب.

8- بناء المنهج: هي عملية غاية في الاهمية تعتمد تصوراً علمياً واضحاً وخطوات متتالية ويقوم البناء على انموذج علمي تفصيلي.

9-تنفيذ المنهج: هو ادخال المنهج ونشره في التربية المدرسية وتطبيقه مع التلاميذ والمعلمين من اجل التحقق من صلاحيته التربوية وادخال التعديلات عليه نتيجة ذلك.

10- تقويم المنهج: هو تحديد صلاحية المنهج للتلاميذ وبيئتهم المدرسية والاجتماعية ومدى فاعليته لتعليمهم.

11- تحديث المنهج: ويقصد به ادخال بيانات ومعلومات حديثة في المنهج اوتصويب بعضها كالبيانات الاحصائية والخرائط وعدد السكان في الدولة والعواصم وبعض المفاهيم العلمية والاجتماعية. وبذلك يعني التحديث تغييراً للتغيير وتجديداً للتجديد.

12- تغيير المنهج: يتناول جوانب ذات صفات شمولية او جزئية ينبغي تغييرها كمنهج كامل لصف معين او عدة صفوف او مرحلة او مراحل عدة، او تغيير موضوع بدل موضوع اخر او حذفه ويكون التغيير ايجابياً او سلبياً وهذا يكتشف بعد عملية التطبيق والتقويم.

13- اصلاح المنهج: الاصلاح هو تجديد في النظام التربوي في ضوء التغيرات الحاصلة في النظام الاجتماعي وصولاً الى نظام محدد لاصلاح خلل في المنهج او تعديله واستقامته.

14- تطوير المنهج: يتضمن التطوير ادخال تجديدات ومستحدثات في مجال العملية التربوية نحو الافضل بقصد تحسينها ورفع مستواها بحيث تؤدي في النهاية الى تعديل السلوك وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة على وفق الاهداف المنشودة.

15- تنقيح المنهج: يتناول معالجة بعض الفجوات ونقاط الضعف نتيجة عمليتي التنفيذ والتقويم، ويكون التنقيح بالاضافة او الحذف او التعديل او الاستبدال

16- فلسفة المنهج: هي التصور الشامل والمتكامل الذي يعتمد عليه في بناء المنهج وتقويمه وتطويره استناداً الى الفلسفه التربوية المستمرة في فلسفة المجتمع.

17- غايات المنهج: هي النهايات او النتائج المقصوده التي يرمي المنهج الى تحقيقها وتكون عادة على شكل عبارات شاملة عامه الصيغة مثل (تربية الانسان الصالح)

الاسس الفلسفية للمنهج:

1 - **الفلسفة الازالية:** وهي ترى ان الحقيقة مطلقة وتثق بالعقل وتتصور على انه قادر على فهم العالم وحده.

2 - **الفلسفة المثالية:** هي مطلقة وموجودة في عالم المثل وان الانسان يتكون من عقل وبدن ولكن العقل اهم من البدن.

3 - **الفلسفة الواقعية:** تقول ان العالم موجود حقيقة وهناك قوانين طبيعية تحكم سلوك الفرد فالواقع هو الاساس في كل شيء وليس العقل والروح.

4 - **الفلسفةالبرجماتية:** وهي تقول ان العالم سيء وحقائقه ليست مطلقة وهو في تغير مستمر فالانسان متكامل من جسم وعقل ومشاعر والمجتمع دينامي دائم التغير.

5 - **الفلسفة الوجودية:** وهي تقول ان وجود الانسان سبق ماهيته لذا فان عليه ان يعمل على ايجاد هذه الماهية بنفسه وان تتوفر له الحرية التامة.

6 - **الفلسفة الاسلامية:** وهي ديننا الحنيف وهي تقوم على ان الله سبحانة وتعالى هو خالق الكون وما في الكون لاجل عبادته وهو الذي يصرف اموره بدقة متناهية.

الفلسفة التربوية للمنهج:

هناك مسافة بين ما يتم عمله وما يجب عمله وهذه المسافة تمثل طموح الانسان ورغبته في الوصول للكمال، وهي ليست ثابتة بل متطورة ومتغيرة تتفاعل مع كل عنصر حسب منجزاته وتطلعاته وامكانياته وتقنياته.

ان المجالات التربوية التي تتضح فيها بشدة هذه الظاهرة وهي ان ما يجب عمله هو المنهج وما يمكن عمله هو التطبيق العملي للمنهج، كلما ضاقت المسافة بين المنهج والتطبيق كلما كان الاداء متميزاً والانجاز رائعاً من خلال تحقيق اهداف المنهاج وفي حالة اتساع هذه المسافة فان الواقع العملي التطبيقي يكون متدنياً بشدة وذلك بسبب احتمالات كثيرة منها المبالغة المثالية في الهدف (ربط المنهج بالادب والفنون اثناء تطبيق الحصة) ويدرك العاملون بمجال التربية والتعليم من خلال تناولهم لتطبيق المناهج المعتمدة لهم ان هناك الكثير من

المشكلات التي تعترض التطبيق العملي المناسب لهذه المناهج لذلك يحتاج هذا الوضع الى تحليل علمي مناسب يتناول كل المفردات بشمول ولا يترك ايا منها بدون بحث وتحليل لان هذا التناول والحل الامثل المؤدي الى التطور الايجابي في المناهج هو الذي يقلل المسافة بين النظرية والتطبيق.

وتشكل الفلسفة التربوية اساساً هاماً من اسس بناء المنهج في المؤسسات التربوية والتعليمية ذلك لانها تعتمد على البحث والنقض والتحليل والتأمل في القيم والمعاني والخبرات والمهارات التي يجب ان تصوغها الاهداف ويشتمل عليها المحتوى فتساعدنا على الاختيار المنطقي والانسب للمواد والانشطة والبرامج في ضوء الاختبارات التربوية التي تقدم الاتجاه الملائم للمنهج تصحيحاً وتنفيذا وتقويماً. (محمد سعد زغلول، وفاء الحماحمى – 97).

وحيث ان الفلسفة في تعريف فينكس Phenix (ليست مجموعة من المعارف ولا تؤدي دراستها) الى تجميع عدد من الحقائق وهي ايضا ليست طريقة من طرق الحصول على المعرفة او طريقة من طرق البحث. بل هي طريقة من طرق المنظومة للمعرفة التي لدينا فعلا وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة تعمل كمادة تتضمنه العلوم والفنون المختلفة والدين والادب من معارف تستعمل المفاهيم العامة والعادية (امين انور الخولي، جمال الدين الشافعي 65 – 67).

والفلسفة لا تهتم بالجزئيات من الحقائق العلمية والتربوية، ولكنها تعبر عن الطرق الخاصة التي تنظم لهذه الحقائق بحيث تضفى عليها المعنى وتبرر وجودها وتطبيقها في الحقل التربوي.. لذلك فلكل فلسفة دور هام في اضفاء المعنى على النشاط الانساني وحث المناهج على تقديم ألوان من الانشطة والخبرات وفلسفة المنهج في المؤسسات التربوية عليها ان تتبنى احدث الاتجاهات والتيارات التربوية المعاصرة، والتي تثبت مداها بسائر الانشطة والمواد التعليمية وترك الاشكال القديمة والانشطة وطرائق التدريس العقيمة والتي ثبت عدم جدواها

فمن التقدم والارتقاء ان نحاول جاهدين اللحاق بالتيارات المعاصرة من التربية والتعليم.

التوجهات الفلسفية للمناهج التربوية:

ان المنهج الجديد في المؤسسات التربوية والتعليمية هو الذي يستوعب مختلف التيارات الفكرية والاجتماعية بالمجتمع وهو الذي يعيش مع المشكلات الثقافية والتربوية وهو الذي ادرك دور التربية والتعليم في المجتمع بحيث تكون مناهجها التعليمية انعكاساً لهذا الفهم والاستيعاب ولكي ينجح المنهج في رسالته يجب ان يكون انعكاساً لعدد من الاعتبارات الفكرية والاجتماعية والثقافية والتربوية وهو ما يطلق عليه التوجهات والفلسفة للمنهج والذي يعبر عن مجموعة من الاراء والافكار المرشدة لكافة العناصر والعمليات المكونة وايضا المرشدة باجراءات تنفيذه وتتبعه وتقويمه.

هذه التوجيهات الفلسفية خلاصة المناقشات الفكرية التي تناولت المناهج التربوية في علاقتها بالتيارات والقوى الفكرية والاجتماعية وقد صنعت بحيث تكون نقاط مرشدة للمنهج وموجها له. والمنهج الذي يخلو من التوجهات الفلسفية (تربوية، اجتماعية) عبارة عن ضبط عشوائي من الخبرات والمهارات والاتجاهات غير المتسقة والتي تكون محصلتها في النهاية ضعيفة وغير مجدية ولا طائل منها.

وتتمثل هذه التوجهات في ان:

1 - المنهج انعكاس لثقافة المجتمع.

2 - المنهج انعكاس للقيم والمعاني.

3 - المنهج انعكاس مصدر رئيسي لمعرفة حركة الانسان.

4 - المنهج اطار تكيفي تطبيقي للفرد في المجتمع.

5 - المنهج يستوعب عبارات التربية المعاصرة بحل مشاكلها.

6 - المنهج انعكاس لثقافة المجتمع.

ان الدور الاساس للتربية هو نقل الثقافة من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية والتي لها دور هام في هذا الصدد باعتبارها احد اشكال التربية ومعنية بنقل الثقافة والتراث الثقافي. وهي بذلك تتيح للطالب فرصاً للتعرف على ما يتصل بثقافة الانسان عالمياً ومحلياً لما سبق فتساعده على معايشة هذه الثقافة والتفاعل معها والمشاركة الايجابية في انشطتها ومظاهرها.

وعلى المنهج ان يتعهد ثقافة المجتمع ورموزها وحركتها بشكل عام وغير ذلك من انواع النشاط ويعمل على نقلها بطريقة تتسم بالموضوعية والمنهجية كما تتسم بالانتقائية والفرضية والمدرس باعتباره ناقلاً للثقافة هو المسؤول الاول عن عمليات النقل للتراث الثقافي من خلال المنهج المدرسي وانشطته على ان يتعهد هذا التطوير والتنمية والتحسن من مدرسيه ومجتمعه المحلي.

المنهج وحاجات المجتمع:

ان المنهج يصاغ في اطار الثقافة وما دام المنهج يدخل الثقافة ، فمن الطبيعي ان يتأثر بالتغيرات والتعديلات الهامة التي تطرأ عليها ، واذا تم الالتزام بها فانها تؤدي به الى الوقوف على ارض صلبة.

فاذا كانت تلبي المناهج حاجات المجتمع وترتبط بقيمته الاجتماعية ، والى أي مدى تحقق المناهج الاهداف التربوية المنشودة ، بالطبع بأنها تحقق وتلبي ذلك لانه من الامور البديهية ان المنهج الدراسي ينطلق في بنائه من المجتمع ، سواء على المستوى المحلي او القومي او العالمي ، ويراعي المنهج الدراسي في بنائه الجوانب السيكولوجية أو النفسية الخاصة بطبيعة المتعلم وطبيعة عملية التعلم ، كما يضع المنهج طبيعة المعرفة.

ان المجتمع كأساس من اسس بناء المجتمع قد يتعرض لتغيرات في شتى مجالاته الذي يجب معه اعادة النظر مرة اخرى في المنهج وتطويره. وايضاً تتحقق الاهداف التربوية المنشودة لهذه المناهج اذا شعر المعلمون باهمية الحاجة الى المنهج

المطور، واذا لم يتسم تغيير المنهج بالتعقيد وتم شرحه بوضوح للمعلمين، واذا تم توفير المواد التعليمية التي تدعم المنهج المطور للمعلمين القائمين على عملية التنفيذ، واذا كانت التجارب السابقة او الاولية للمنهج المطور ناجحة، واذا تم تطوير المعلمين التطوير الكافي من اجل رفع كفاياتهم المختلفة للتعامل مع المنهج المطور، واذا توفرت ادارة مدرسية قوية ومساندة من جانب المجتمع المحلي للمدرسة، واذا تم وضع خطة لعملية الانجاز وان يتخذ الاداريون الخطوات اللازمة للقضاء على مشكلات معينة، وان يتبادل المعلمون الافكار ويشتركوا في مواجهة المشكلات معاً.

وهذه المناهج تلبي حاجات المجتمع لانها تعمل على الالمام بالمعلومات والبيانات الكافية التي توضح طبيعة المجتمع الذي ينتمي اليه المتعلمون كونهم ابناؤه يوفر لهم فرص التعلم وينتظر منهم المشاركة الفعلية في بنائه وتطويره، ولذا يجب ان تكون طبيعة وحاجات المجتمع واضحة في اذهان المخططين للمنهج من حيث:

1 - فلسفة المجتمع التي يعتنقها وتحدد له مسار حياته.

2 - مكونات البناء الاجتماعي ونظمه.

3 - ثقافة المجتمع من حيث عاداته، تقاليده، افكاره وقيمه، وادوات انتاجه وافرازات نشاطه البشري.

4 - طبيعة التغيير الاجتماعي وكيفية اسهام المنهج في تحقق التغيير الاجتماعي المنشود.

5 - طبيعة التنشئة الاجتماعية وابراز دور المنهج فيها من اجل بناء معابر او صلات مع عناصر اخرى في السياق الاجتماعي للطلاب.

6 - خصائص وتركيبة المجتمعات المحلية مراعاة للتنوع البيئي بينها.

وايضا يعمل هذا المنهج على مساعدة الطلاب على دراسة المواقف الاجتماعية في شتى مجالات الحياة بقصد التعرف على طبيعتها، وتحقق مزيد من الوعي بها من اجل معرفة كيفية التعامل معها او مواجهتها في الواقع الاجتماعي، والى مساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو القيم الاجتماعية المرغوب فيها من جانب المجتمع الذي يعيش فيه.

ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة حيث لا يقتصر في معالجته على ما يحدث داخل المدرسة فقط، بل ويركز ايضا على الممارسات التربوية التي تحدث خارج المدرسة تحت توجيه وتخطيط منها من اجل خدمة المجتمع في المقام الاول، كما يكثر النشاط اللاصفي والنشاط اللامدرسي المصاحب لهذا المنهج، حيث يعد المجتمع المجال الحقيقي الذي تترجم فيه المواقف التعليمية. والمهم ان يسهم في اشباع حاجات المتعلمين وميولهم في أي موقف تعليمي دون تعمد منه بحيث يكون ذلك الموقف مرتبطاً بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون. والتركيز على فهم المواقف الاجتماعية من مشكلات واحداث وزيادة الوعي بها والوقوف على مدى ما اكتسبه الطلاب من قيم مرتبطة بها ومهارات في مواجهتها.

علاقة المنهج بالاسس الاجتماعية:

ان الاسس الاجتماعية لمواد التعلم لها صلة بمجموعة من المفاهيم الاساسية ومن هذه المفاهيم دور المنهج في التعامل معها وذلك من خلال:

1 - **تعريف الطلبه بالتفاعلات الاجتماعية:** التي هي عملية التأثير المتبادل بين افراد المجتمع او جماعاته او مؤسساته وأما يكون عن طريق التعاون او التنافس او الصراع او المهادنة او الاحتواء وجعل هذه التفاعلات اكثر عقلانية.

2 - **تعريف الطلبه بالتغيرات الاجتماعيه:** التي هي تحولات في بنية المجتمع ونظمه ومؤسساته وما يصاحب هذا التحول من تغيير في قوانينه وعلاقات افراده وانماط سلوكهم واسبابها وفوائدها او مضارها وكيفية التعامل معها واتاحة الفرصة لهم لمناقشتها وابداء الرأي فيها.

3 - **فهم ثقافة المجتمع:** هي مجموع الافكار والمثل والمعتقدات والمهارات والادوات والمعارف والعادات والتقارير وطرق المعيشة ووسائل الانتاج الموجودة في مجتمع من المجتمعات اضافة الى التعرف على مكونات الثقافة وهي:

1 - العموميات " اللغة، المعتقدات، التقاليد، العادات......"

2 - الخصوصيات " الثقافة التي تسود فئة معينة من افراد المجتمع"

3 - الدلائل " العناصر الثقافية التي تستجد نتيجة العديد من العوامل كالتقدم العلمي والتكنولوجي.

4 - **تعريف الطلبة بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية:** من فقر وبطالة وضعف موارد والمشكلات السياسية والحروب وعلى واضعي المنهج ان يعملوا على التغلب على هذه المشاكل عن طريق:

1 - نشر العلم والمعرفة بين افراد المجتمع

2 - نشر الثقافة التكنولوجية بين افراد المجتمع

3 - نشر مبادئ الحرية والديموقراطية

4 - تعويدهم على التفكير الناقد

5 - زيادة الوعي بهذه المشكلات

6 - بث افكار التسامح وتقبل الاخر والاستماع الى اراء المعارضة.

المنهج والمواطنة:

تواجه التربية اليوم في كثير من المجتمعات العديد من التحديات، اخطرها ما يعرف بظاهرة العولمة التي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات، فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية، وثقافية، واجتماعية وايدلوجية، لم يعد العالم كما عهدناه فيما مضى فالحدود الثقافية في طريقها الى التلاشي مما يسمح بانتقال كثير من الافكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات، وبالتالي لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي الى عولمة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند افرادها.

ولقد شهدت العقود الاخيرة من القرن الماضي احداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير امراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية للمواطنة، واخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي، وخاصة في العقد الاول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح.

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لا بد ان تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل: مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع، والشورى، والمشاركة السياسية واهميتها والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والقانون، والدستور، والحقوق والواجبات وغيرها من مفاهيم المواطنة واسسها (العمري، 2002).

وهناك العديد من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها عند الفرد، ومنها الاسرة، والمؤسسات الدينية، والرفاق، ومجموعة العمل، والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية

المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من اجل المواطنة الصالحة، وتتجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية (Center For Civic Education,1994).

مفهوم المواطنة Citizenship:

مفهوم المواطنة من المفاهيم التي يدور حولها جدلاً كبيراً، لذا يصعب ان نجد لها تعريفا يرضى به كل المختصين في هذا المجال، وبالتالي يختلف مفهوم المواطنة تبعاً للزاوية التي نتناولها منها، وتبعاً لهوية من يتحدث عنها، وتبعا لما يراد بها.

والمواطنة في اللغة العربية منسوبة الى الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الانسان، والجمع اوطان، ويقال وطن بالمكان واوطن به أي اقام وطنه اتخذه وطناً، واوطن فلان ارض كذا أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيه (ابن منظور، 1994)، وفي اللغة الانكليزية تاتي المواطنة ترجمة لمصطلح (Citizenship) ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من اجل ايجاد المواطن الصالح Good Citizen (الخولي، 1981).

وبالرجوع الى الموسوعة العربية العالمية (1996، ص311) نجد انها تعرف المواطنة بانها " اصطلاح يشير الى الانتماء الى امه او وطن " وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على انها مكانة او علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي. وتعرف دائرة المعارف البريطانية (Encylopedia Britannica) المواطنة كما وردت عند (الكواري، 2001، ص118) بأنها " علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة ".

ويعرفها مركز التربية الوطنية (Center For Civic Education ,1998) بأنها " العضوية في الجماعة السياسية، واعضاء الجماعة السياسية ومواطنوها وبذلك فالمواطنة هي ايضا العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحقوق والمسؤوليات.

مفهوم الوطنية:

تعرف الموسوعة العربية العالمية (1996، ص110) الوطنية بأنها " تعبير قويم يعني حب الفرد واخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء الى الارض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن، ويوحي هذه المصطلح بالتوحد مع الامة ".

كما تعرف بأنها " الشعور الجمعي الذي يربط بين ابناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل اقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعا عنهما (www.albyan.com).

ابعاد المواطنة:

مفهوم المواطنة له ابعاد متعددة، تختلف تبعا للزاوية التي يتم تناوله منها، ومن هذه الابعاد ما يلي:

1 - **البعد المعرفي / الثقافي:** حيث تمثل المعرفة عنصرا جوهرياً في نوعية المواطن الذي تسعى اليه مؤسسات المجتمع، ولا يعني ذلك بان الامي ليس مواطنا يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن، وانما المعرفة وسيلة تتوفر للمواطن لبناء مهاراته وكفاءاته التي يحتاجها. كما ان التربية الوطنية تنطلق من ثقافة الناس مع الاخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع (فريحة، 2004).

2 - **البعد المهاراتي:** ويقصد به المهارات الفكرية، مثل: التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات.. وغيرها، حيث ان المواطن الذي يتمتع

بهكذا مهارات يستطيع تمييز الامور ويكون اكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل.

3 - **البعد الاجتماعي:** ويقصد بها الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الاخرين والعمل معهم (العمري، 2002).

4 - **البعد الانتمائي:** او البعد الوطني ويقصد به غرس انتماء التلاميذ لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم.

5 - **البعد الديني:** او القيمي، مثل: العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى، والديمقراطية.

6 - **البعد المكاني:** وهو الاطار المادي والانساني الذي يعيش فيه المواطن، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها ويتعامل مع افرادها، ولا يتحقق ذلك الا من خلال المعارف والمواعظ في غرفة الصف، بل لا بد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي.

اهمية تربية المواطنة واهدافها:

تاتي اهمية تربية المواطنة من حيث انها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية، والاخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وانها لم تأت مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما ان اهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد تسطيرها وادراجها في الوثائق الرسمية، بل ان تحقيق الاهداف يتطلب ترجمتها الى اجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية.

وتتمثل اهمية تربية المواطنة في انها:

- تدعم وجود الدولة الحديثة، والدستور الوطني.

- تنمي القيم الديمقراطية، والمعارف المدنية.
- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- تنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى الطلاب.

ويمكن القول بان هدف تعليم المواطنة كما يراه ناريان (2004) هو تقديم برنامج يساعد التلاميذ على:

- ان يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بانشطة ايجابية ومسؤولية.
- تعزيز نموهم الروحي، والاخلاقي والثقافي وان يكونوا اكثر دقة بانفسهم.
- تشجعهم على لعب دور ايجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم.

مجالات تربية المواطنة في المنهج:

يرى (Mclaughlin ,1992) (Kennedy ,1999) ان مجال تربية المواطنة تم التعبير عنه بمجموعة كبيرة من المصطلحات في عدد من المواد يوضحها الشكل (1) و (2) نقلا عن (العمري، 2004).

شكل (1)

مصطلحات التربية للمواطنة Citizenship Education Concept

المواطنة Citizenship	دراسة الحكومة Civics	العلوم الاجتماعية Socoal sciences	دراسات العالم World studies	المجتمع Society	دراسات المجتمع Studies of Society	مهارات الحياة Life skills

شكل (2)

يوضح المواد الحاضنة (المناهج الدراسية) لتربية المواطنة

المواطنة في المناهج الدراسية curriculum subiects and Citizenship

التاريخ	الجغرافيا	القانون	الاقتصاد	السياسة	الدراسات البيئية	الدراسات الدينية	اللغات	تربية القيم
history	geography	low	economics	Politics	Environ mental studies	Religious studies	Lang uages	Values education

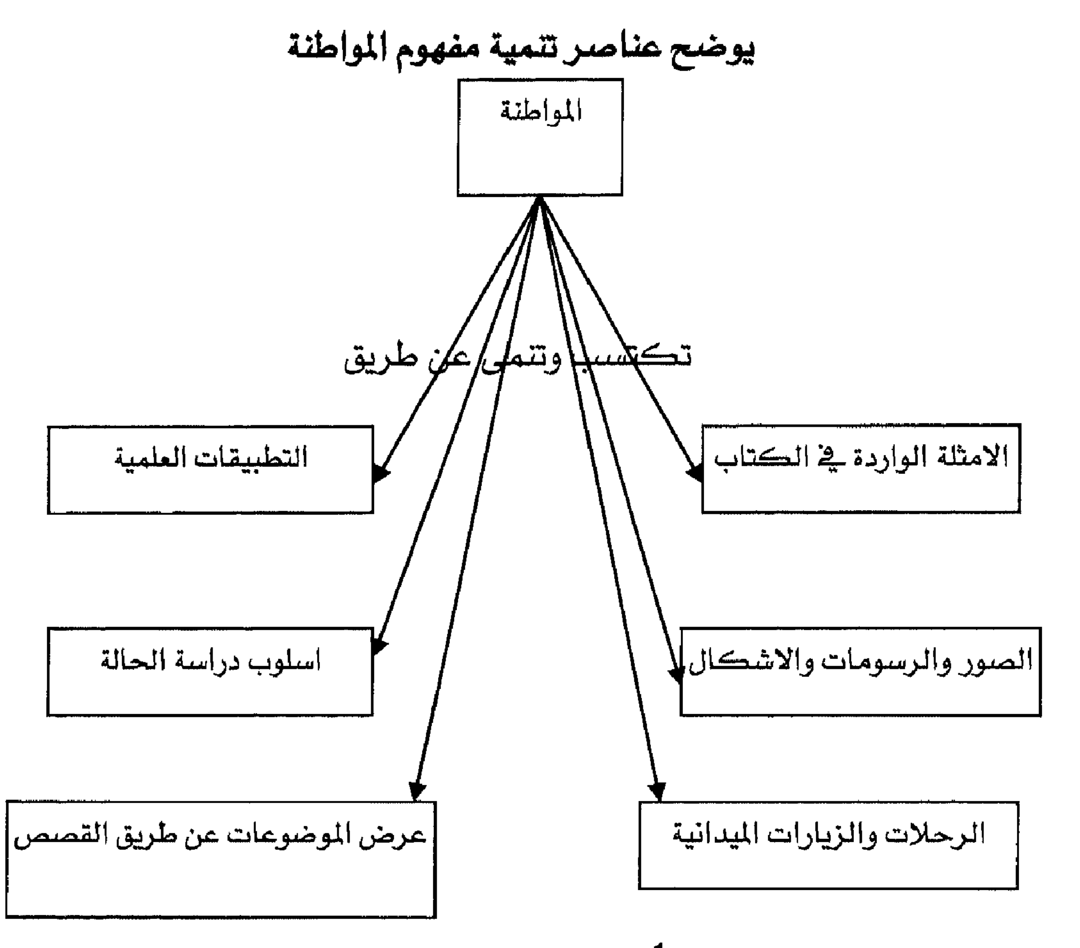
يلاحظ من الشكلين (1) و (2) ان تربية المواطنة تتم من خلال العلوم الانسانية بصفة عامة والعلوم الاجتماعية بصفة خاصة، وتعد مادة الدراسات الاجتماعية الاكثر بروزاً من بين بقية المواد الدراسية، وهذا ما اكده العديد من الباحثين مثل: (Longstreet ,1997, Patrick,1991 وحميدة، 1997، والجزار، 1997، والعمري، 2002).

وسائل تنمية مفاهيم المواطنة في المناهج الدراسية:

هنـاك عـدة صـور يمكـن بهـا تنميـة مفهـوم المواطنـة في المنـاهج الدراسـية، يمكن توضيحها من خلال الشكل (3) (امبو سعيدي، 2004):

شكل (3)

يوضح عناصر تنمية مفهوم المواطنة



وفيما يلي عرض موجزاً لكل عنصر من العناصر السابقة الذكر:

1 - **الامثلة الواردة في الكتاب المدرسي:** والتي يفضل ان تكون مرتبطة بالبيئة المحلية للطالب حتى يمكن ربط الطالب بمجتمعه. مثلاً عند تناول البيئة يضرب الامثلة التالية: (البيئة اليابسة: الصحراء، السهول، البيئة المائية، الوديان.. وغيرها.

2 - **الصور والرسوم والاشكال:** وفيها يتم التركيز على مظاهر الحياة في المجتمع، كما هو وارد في الصور المدعمة في الكتب المدرسية.

3 - **اسلوب دراسة الحالة:** وفيه يتم ربط الطالب بقضايا مجتمعه، وفيه يتم تناول قضايا ومشكلات يتم مناقشتها من مختلف الجوانب.

4 - **التطبيقات العلمية:** وهنا يتم التركيز على التطبيقات العلمية التي تتطلب التركيز فيها على المفاهيم والظواهر العلمية من البيئة، مثل: ظاهرة تملح التربة وشحة المياة....

5 - **مدخل القصص:** وهو من الاساليب التي تجذب انتباه الطلاب وخاصة فيما يتعلق بالمواطنة، حيث يتم تناول شخصية لها دور في المجتمع، كما هو الحال في الدراسات الاجتماعية واللغة العربية والتربية الاسلامية.

6 - **الرحلات والزيارات الميدانية:** من الاساليب الهامة في غرس قيمة المواطنة، ويتم ذلك من خلال القيام برحلات الاستكشاف او الرحلات للمواقع التراثية والاثرية.

مضمون مقررات التربية الوطنية:

تعتبر مواضيع المواطنة اكثر ارتباطاً بمنهج الدراسات الاجتماعية من تربية وطنية وتاريخ وجغرافيا، ولكن مع المواطنة الصالحة كان لا بد من تخصيص مقرر مستقل لها يكون له وقته المخصص في برنامج الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، وذلك بهدف تطوير معرفة الطلاب وتشكيل مفاهيمهم وقناعاتهم واتجاهاتهم الوطنية (التل واخرون، 1993).

وكمثال لذلك، يذكر مجلس التربية الوطنية (Center For Civic Education , 1998) المعايير الوطنية لكتب ومناهج علم التربية المدنية في الولايات المتحدة الامريكية والتي تركز على العديد من الاسس منها جانبين هما:

1 -المعرفة الوطنية: وتهتم بما يجب ان يعرفه المواطنون عن بلدهم، وهي تركز على خمسة اسئلة هي:

- ما الحياة المدنية والسياسية، والحكومية ؟
- ما اسس النظام السياسي ؟
- كيف تعمل الحكومة الدستورية، لتجسيد الاعراض، والقيم، والمبادئ الديمقراطية ؟
- ما علاقة الدولة بالامم الاخرى، وبالقضايا العالمية ؟
- ما ادوار المواطنين في تحقيق الديمقراطية.

ويندرج تحت الاجابة على كل سؤال العديد من العناصر التي يمكن ان تشكل اسس ومواضيع لمقررات التربية الوطنية، وتلك المعايير وان كانت معدة للتربية الوطنية في الولايات المتحدة الامريكية، الا ان أي بلد بامكانه الافادة منها في بناء مقررات التربية الوطنية، بعد استبعاد ما لا يلائم المجتمع الذي تعد له تلك المقررات.

2 -**المهارات المدنية**: لكي يمارس المواطنون حقوقهم ويؤدوا مسؤولياتهم كمواطنين صالحين، لن تكون المعرفة كافية لهم، بل لا بد من اكسابهم مهارات المشاركة الوطنية وهي:

- القدرة على فهم معنى الاشياء الوطنية الملموسة (العلم الوطني، احداث مدنية وسياسية).
- القدرة على تمييز اللغة والرموز الوطنية ذات الاهمية الخصوصية للمواطنين.
- القدرة على فهم القضايا السياسية ومعرفة تاريخها وصلتها بالحاضر.
- القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي.

- تطوير مهارات صنع القرارات وما تقتضيه من مناقشة بعض القضايا مع الاخرين.

اهداف تربية المواطنة في المناهج الدراسية:

هناك نماذج لتجارب بعض الدول الاجنبية في مجال تعزيز اهداف تربية المواطنة في المناهج الدراسية وفق الاتجاهات المعاصرة نذكر منها:

1. الولايات المتحدة الامريكية.

المجتمع الامريكي خليط من المهاجرين الذين قدموا من انحاء مختلفة من العالم، مما يتطلب من النظام السياسي محاولة دمجهم في الحياة الجديدة او اعادة التشكيل الايديولوجي لهم لتدعيم الاستقلال السياسي وتثبيت الحكم الديمقراطي من خلال النظام التربوي.

ونظرا لان الولايات المتحدة دولة اتحادية مكونة من خمسين ولاية لكل منها نظام تعليمي مستقل، فانه يصعب التعميم لبرامج ومناهج التربية الوطنية حيث تختلف كل ولاية عن الاخرى، الا ان هذه البرامج تحظى بالاهتمام والعناية من قبل السلطات التربوية في كل الولايات بصورة واشكال مختلفة، فغالبية الولايات تكتفي بالمواد الاجتماعية او القومية " التاريخ الجغرافيا " وبعض الولايات تضع منهجاً مستقلاً، وبعضها الاخر يضعها كمادة اجبارية، كولاية ميرلاند (العريان، 1990).

وتمتد برامج تربية المواطنة ضمن المناهج الدراسية التالية:

1 - **الدراسات الاجتماعية:** تعد التربية الوطنية هدفا رئيسا للدراسات الاجتماعية، حيث يعد التاريخ مادة اجبارية في جميع الولايات وجميع المدارس، ويركز على: التاريخ الامريكي، الدستور، الابنية السياسية، نظام الحكم، القيم الديمقراطية ". اما الجغرافيا فينصب تدريسها على جغرافية كل ولاية مع اهتمام قليل في الاونة

الاخيرة بتدريس جغرافية العالم من خلال تقسيمه الى مناطق متماثلة (العريان، 1990).

2 - **التربية الوطنية**: تدرس بعض الولايات منهجا مستقلا للتربية الوطنية يركز على " الحقوق والواجبات، المسؤولية، القانون، دور المواطن في البناء والانتاج وغيره " وبدأ في السنوات الاخيرة الاهتمام ببعض القضايا التي تواجه المجتمع الامريكي، مثل " الجريمة، التلوث، الفقر، المخدرات، الهجرة " وبعض القضايا العالمية، مثل: الصراعات العالمية والسلام، المشكلات البيئية، التكنولوجيا، الطاقة وحقوق الانسان " وتدمج هذه الموضوعات في الدراسات الاجتماعية والمواد الاخرى اذا لم يكن هناك منهج مستقل في الولاية (العريان، 1990).

اشكال تربية المواطنة في الولايات المتحدة مع نماذج منها:

1 - الاسلوب التقليدي.

يعد هذا الاسلوب من اقدم اساليب تعليم المواطنة في الولايات المتحدة، ويهدف الى تعليم الطلاب قدراً محدوداً من الانشطة السياسية، مثل التصويت في الانتخابات.

2 - الاسلوب التقني:

يقدم هذا الاسلوب سلسلة من الانشطة التي غالباً ما تكون عن طريق اعطاء الطلاب اسئلة للتكملة على استمارة معينة، ويعطي الطلاب بعض الانشطة الاضافية التي تجمع بين خبرتهم واهتماماتهم ومحتوى المنهج.

3 - الاسلوب (البنائي) " التجريبي ":

يشجع هذا الاسلوب الطلاب على ممارسة اهتماماتهم من خلال منهج وانشطة معدة بشكل متكامل تتماشى مع خبراتهم، وتجعلهم يبحثون على نطاق واسع في المجالات السياسية (ايوب، 1998).

2- المملكة المتحدة (بريطانيا):

تسعى المملكة المتحدة الى ضرورة تعلم مهارات الوطنية وعلى ادماج الاعتبارات المتعلقة بالمواطنة ضمن التعليم في كل مستوياته ابتداء من السنوات الاولى وانتهاء الى التعليم المستمر وتعليم الكبار (كارين، 2000).

وهناك عدة نماذج للتربية الوطنية في التعليم الاساسي في المملكة المتحدة منها:

1 - من خلال القيام بالمشاريع التربوية البيئية.

2 - ضمن جميع المواد الدراسية.

3 - الاسابيع العامة.

4 - جماعات النشاط.

5 - من خلال النقاشات وتمثيل الادوار.

3- اليابان:

يعد النظام التعليمي احد المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، حيث تم توجيهه سياسياً لتدعيم الولاء الوطني للنظام السياسي، وترسيخ القيم الجماعية وتغذية الافراد بالمعتقدات التي تعلي من شأن الانتماء القومي، وتحث على التضحية بالمنفعة الشخصية في مقابل الصالح العام (عبد البديع، 1983).

ورغم ما يتميز به المجتمع الياباني المعاصر من وجود اتجاهات يمينية تدعو لمزيد من الجماعية واخرى يسارية تؤكد على الفردية، وجماعات ليبرالية واشتراكية وشيوعية، الا ان هذه الاتجاهات والجماعات ليس لها تأثير على البرنامج الرسمي للتنشئة السياسية من خلال النظام التعليمي (عبد البديع، 1983).

وتضع وزارة التربية اليابانية عدداً من الاهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال موضوعات التربية الوطنية اهمها:

1 - احترام الذات، والاخرين، والانسانية كافة.

2 - فهم الشعوب والثقافات المختلفة.

3 - تنمية استعداد الطلاب على تحمل المسؤولية اتجاه انفسهم، ومجتمعهم.

4 - زيادة الوعي بالمشكلات والقضايا المحلية والعالمية.

5 - تكوين الاتجاهات الخاصة بعملية السلام والتفاهم الدولي.

ولا تضع وزارة التربية اليابانية مادة دراسية مستقلة تحت مسمى التربية الوطنية او التربية الدولية في مراحل التعليم العام، وانما تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية، وبشكل خاص في مقررات الدراسات الاجتماعية والتربية الاخلاقية.

ويتم اللجوء لعدد من الاساليب والوسائل لتنفيذ برامج التربية الدولية، منها: المواد الدراسية: تتضمن معظم المواد الدراسية، مثل " الدراسات الاجتماعية " موضوعات تتعلق بالتربية الدولية، ابرزها: " التكافل والتعاون الدولي، العلاقات الدولية، المشكلات الدولية، الاوضاع الدولية والسياسة اليابانية، ثقافات وشعوب العالم، المنظمات الدولية، المعاهدات الدولية، مصادر الثقافة اليابانية، التأثير المتبادل بين اليابان والثقافات الاخرى، دور اليابان في عالم اليوم والغد " (ساتو، 1979).

الكفايات التربوية المتعلقة بالتربية الوطنية والتي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية:

تشكل موضوعات التربية الوطنية قاسماً مشتركاً رئيساً بين جميع مناهج المواد الدراسية المتعددة، وعاملاً مهماً في ايجاد الترابط والتكامل فيما بينها، ويمكن من خلال الكفايات التربوية تضمين القيم والمبادئ والاتجاهات المتعلقة بالمواطنة في المناهج الدراسية المختلفة، ولا بد من تضمين المناهج الدراسية للقيم

مع المهارات (Values) ومن اهمها القيم التي من شأنها بث روح الاخلاص والولاء لهذا الوطن والحرص على امنه. ويجب الا يكون " غرس المواطنة الصالحة " يقتصر فقط على منهج يدرس خاضع لموضوعات واسابيع واسئلة واختبارات بحيث يتحول الى منهج تقليدي يكون فيه هم المعلم الاول الانتهاء من المنهج دون التركيز على الهدف العلمي من هذه المادة. ان غرس الوطنية في نفوس الطلبة يجب ان يتم بشكل تلقائي من خلال تضمين المنهج موضوعات من شأنها تعزيز هذه المشاعر (حسن، 1426 هـ)، وعلى سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

م	الكفاية الرئيسة	الكفايات الفرعية
1	الوطنية	- الاعتزاز بالانتماء للوطن والمحافظة على مكتسباته ومنجزاته - ادراك طبيعة النظام السياسي. - احترام القوانين والتشريعات في الدولة - تقدير اهمية المحافظة على الوحدة الوطنية - المشاركة في اعمال الترشيح والترشح للمجالس النيابية والشورى - الوعي بالواجبات اتجاه الوطن والاستعداد لادائها.
2	الاجتماعية	- ادراك طبيعة النظم الاجتماعية والثقافية للمجتمع والعلاقات التي تربط بين افراده - الوعي بالعادات والتقاليد والانظمة والقضايا والمشكلات السائدة في المجتمع - الوعي بضرورة الالتزام بقواعد الاداء السليمة في التعامل مع الاخرين - ادراك معنى المسؤولية الاجتماعية السليمة - تقبل نقد الاخرين
3	الشخصية	- التسامح فكراً وسلوكاً - الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية - ضبط النفس

م	الكفاية الرئيسة		الكفايات الفرعية
		–	الوعي بالحقوق الشخصية
4	المهارية	–	التفكير العلمي والناقد
		–	حل المشكلات
		–	اتخاذ القرار
		–	الحوار البناء
		–	التعلم الذاتي
		–	توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في مواقف جديدة
		–	العمل الجماعي
5	الوجدانية	–	حب الوطن والولاء للقائد.
		–	الاعتزام بالمنجزات والمكتسبات
		–	احترام القوانين والانظمة
		–	احترام الملكية العامة والخاصة
		–	تقدير جهود اجهزة الدولة في خدمة المجتمع
		–	الاعتزاز بالذات
		–	احترام اراء الاخرين

وبعد استعراض الكفايات السابقة، نخلص الى ان محتوى مقررات التربية الوطنية يجب ان يهتم بتنمية اربعة جوانب عند المتعلم، هي: المعرفة، والقيم والاتجاهات، والمهارات، والمشاركة الاجتماعية، سواء تم ذلك من خلال افراد مقرر خاص بالتربية الوطنية او من خلال تضمينها في المواد الدراسية المختلفة.

مبادئ النمو وعلاقتها بالمنهج:

1 -النمو عملية مستمرة الا ان سرعتها غير ثابتة.

2 -النمو عملية فردية.

3 -تؤثر جوانب النمو وتتأثر بعضها ببعض.

4 -السلوك الانساني معقد.

5 -التعلم مرتبط بالنمو.

نظريات المنهج:

هناك عدة نظريات اثرت في بناء المناهج التربوية ومحتواها لعل من اكثرها تاثيراً النظريات الاربع الاتية (عطية – 2009 – 50).

1- النظرية الموسوعيه Encyclopaedism Theory

من مسلمات هذه النظرية ان كل انسان يتعلم تعلماً كاملاً ليبنى بناءً سليماً حتى تكتمل طبيعته بمعنى انه يجب ان يتعلم كل الامور التي تسهم في تحقيق كمال الطبيعة الانسانية بجميع الاساليب والوسائل لكي يستتير بالمعرفة والحكمة الحقيقية. ويرى (جيفرسون) احد منظري (الموسوعيه) ان تقدم البشريه لايمكن ان يكون الا بالعقل والعلم التجريبي، وحرية البحث.

ويرى اصحاب هذه النظريه ان يكون التعليم عالمي التوجه لان الجهد سيعرض الحريه الى الخطر ويؤدي الى التحكم والاستبداد، وقد نادى (كومينوس) بتكامل المعرفة البشريه وامكانية اتاحتها لكل انسان لكي يكون الجميع مستتيرين.

وان الانسان يمكن ان يكون امناً اذا ما تحرر من قيود الخرافات والمعجزات والجهل (كونلارسيه) على ان تساعد التربية كل انسان على الخروج من ظلمات الجهل لكي يعرف الجميع حقوقهم، وواجباتهم المدنية.

2- النظرية الجوهرية (الاساسية)

وتهتم بالعقل وتركز على المادة الدراسيه والمحافظة على تقاليد المجتمع وانماط حياته المتوازنه، وترى ان مهمة التربية ان تخدم الفرد والمجتمع في ان واحد

وان المعلم هو مركز العمليات التربوية وهو ممثل المجتمع بل عليه نقل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الى الاجيال بقصد المحافظة عليها وحمايتها من الاعتداءات المصاحبة للحركة التقدميه.

اما المدرسة فمن وجهة النظريه الجوهريه هي تزويد الطلبة بالقوى العقلية والفكرية، وتاسيساً على ذلك فأن الجوهريين يوجهون اهتمامهم الى التمييز بين ما هو جوهري، وما هو ليس جوهري من البرامج الدراسي، وتاكيد دور المعلم في العملية التعليمية.

ويرى اصحاب هذه النظرية ان مضمون المنهج ثابت لايتغير، لذا فهم يهتمون بما هو اساسي وصالح لكل العصور الطبيعية من دون اغفال العلوم الانسانية.

3- النظرية البراجماتية Pragmatism Theory

يرى اصحاب هذه النظرية ان المعرفة هي نتاج تفاعل الانسان مع بيئته، وان العقل الانساني ناشط مكتشف اكثر منه سلبياً متلقياً وعلى هذا الاساس فأنها تنظر الى المتعلم على انه فرد يمر بخبرات وهو مفكر ومكتشف، وان اهتمامه وفضوله يدفعه الى التعلم. لذلك فهي تركز على المتعلم والعناية باهتماماته وتنمية حب الاستطلاع لديه اما دور المعلم فهو تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي يسير فيه، ويحرص على الحرية ويبتعد عن كل ما يقيد حرية المتعلم.

والبراجماتيه ترفض ما ذهبت اليه الموسوعيه والجوهرية، وتشدد على الطريقة العملية في التعليم لمساعدة المتعلم على تنمية قدراته على التفكير بدلاً من حفظ الحقائق وتؤكد على اهمية اسلوب حل المشكلات في التعليم.

4- النظريه البوليتكنيكيه التطبيقيه Polytechnic alisation Theory

تقوم هذه النظريه على ان المادة هي الاصل في وجود الانسان وما الانسان الا ماده مجرده من الروح وبهذا ألغت الثنائية بين الروح والمادة في الطبيعة الانسانية،

وان العالم حقيقة اساسيه موجودة سواء ادركها الانسان ام لم يدركها والعقل هو نتاج المادة.

وان التربية تحددها العلاقات الاجتماعية، ووظيفتها ومحتواها وطرقها تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية والعصور والنمو العقلي والبدني للانسان يتوقف على البيئة والظروف، وتقييم العمل في المجتمع، وان المواهب والقدرات ليست فطرية، ولاتحددها العوامل الوراثية بل هي اشياء مكتسبة تاتي نتيجة عمل الانسان ونشاطه وتفاعله.

ولهذا نجد ان المنهج فيها يشدد على تزويد الطلبه بالمبادئ العامة للانتاج الاجتماعي، وبالمهارات المهنية والتكنولوجية وتشرك الطالب بالعمل المنتج خارج المدرسه وداخلها وان المنهج يتوزع فيها بين جانبين الاول يتأسس على تطبيق العلم وتوظيف المعرفة للانتاج والثاني منهج علمي يجمع بين المعرفة وتطبيقها يوظف اساساً لخدمة الانتاج والتنمية المادية، لهذا يركز المنهج على الرياضيات والعلوم الطبيعية.

عناصر (مكونات) المنهج:

اختلف المختصون والتربويون في تحديد عناصر المنهج الاساسية، الا ان ارائهم جميعا توصي وتدلل على ان العناصر مترابطة ومتداخلة فيما بينها بحيث ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقا يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها. وهي بذلك تكون تركيبه متكاملة واساسية لبناء المنهج، وفيما يلي عرض لبعض الاراء حول عناصر المنهج. فيرى اللقاني انها (الاهداف والمحتوى وطرائق التدريس والنشاط المدرسي والتقويم). اما دروزه فحددتها في (الاهداف والمحتوى والانشطة التربوية والوسائل التعليمية والمنشطات الادراكية والوسائل التقويمية وطرائق التدريس). ويرى (الربيعي – 2011) بانها (الاهداف والمحتوى وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والانشطة التعليمية والفعاليات المصاحبة والتقويم. وفيما يأتي عرض مفصل لعناصر المنهج وهي:

اولاً :- الاهداف:

الهدف هو شيء نسعى لتحقيقه او الوصول اليه، والهدف التعليمي يعرف بانه وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي، وإذا خلا عمل من الاعمال من وجود اهداف محددة المعالم واضحة المفهوم يؤمن بها صاحبها، فان العمل يتعرض للعشوائية والارتجال. فالهدف هو الغاية وتحقيقه يمثل الغرض الاسمى في الحقل التربوي، الا انه يرسم معالم الطريق للعملية التربوية كلها، ووجب ان يكون الهدف التربوي المنشود: محدداً – واضحاً – سهل المنال – يمكن الوصول اليه فمن الضروري تحديد الاهداف التعليمية المستمدة من اهداف المجتمع وفلسفته، ويتم في ضوئها اختيار المحتوى والطرق والوسائل والانشطة واساليب التقويم.

يعرف الهدف بانه: التغير المتوقع حدوثه في سلوك الطلبة نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تحقق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب، فالهدف هنا وصف لنمط السلوك الذي يود الطالب ان يستطيع اظهاره وان للاهداف وظيفة جوهرية تبدو انها تعد علامات عن طريق بناء المنهج تبين لمن يتولون ذلك بانهم يسيرون في الاتجاه الصحيح.

وبذلك فان تحديد الاهداف بصورة واضحة وسليمة بالاستناد الى الامكانات المادية والبشرية والخطط الاجتماعية والثقافية والسياسية للدولة مسألة في غاية الاهمية في تحقيق اكبر قدر ممكن منها مما يؤدي الى مردودات فعالة للفرد والمجتمع وان هذا التحديد يعد ضرورة ملحة يتم خلالها اختيار المسارات التعليمية الواضحة والمناسبة وتحديد المحتويات واختيار الوسائل والادوات الملائمة التي تساعد في تحقيقها وفي تقويم المناهج والطلبة ومعرفة نواحي القوة والضعف في مراحل المنهج وفقراته ومفرداته جميعها.

وتشتق من فلسفة المجتمع وحاجاته ونأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المتعلم وعملية التعلم وكذلك طبيعة المواد الدراسية واهدافها ولذا فان تحديد الاهداف تعد نقطة البدء في عملية بناء المجتمع الطلابي.

تصنيف الاهداف:

تم تصنيف الاهداف الى ثلاثة مستويات هي:

1- الغايات:

وهي الاهداف العامة وتمثل اهداف المجتمع، لانه يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة.

2- الاغراض:

وتمثل اهداف التربية واهداف المراحل التعليمية المختلفة، وهي اهداف اقل عمومية من الغايات وتتحقق في مدة زمنية اقل.

3- الاهداف السلوكية:

وتمثل الاهداف الخاصة بكل مادة دراسية ولكل درس محدد، وهي اهداف اجرائية منها اقصر من مدى الاغراض.

وصنفت الاهداف كذلك الى عدة تصنيفات منها تصنيف جلفورد وجرونلاند بلوم وسنعرض تصنيف (Bloom) لكونه الاكثر تفصيلاً وشيوعاً واستعمالاً.

صنف بلوم الاهداف في ثلاث مجالات رئيسة يتضمن كل مجال منها عدة مستويات متدرجه وهي:

أ- المجال الادراكي (المعرفي) Cognitive Domain ويتضمن هذا المجال ستة مستويات:

1 - المعرفة: تتضمن استدعاء وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات وابسط العمليات العقلية.

2 - الفهم: ويقصد به ادراك الطلاب المعلومات التي تعرض عليهم واستعمال المواد او الافكار المتضمنة.

3 - التطبيق: ويقصد به القدرة على استعمال المجردات والقوانين والنظريات في مواقف جديدة.

4 - التحليل: ويقصد به القدرة على تحليل المحتوى وتجزئته الى العناصر التي يتكون منها.

5 - التركيب: ويقصد به القدرة على ربط عناصر او اجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى ما لم يكن موجوداً قبل ذلك.

6 - التقويم: ويقصد به القدرة على اصدار حكم على قيمة ما او عمل ما.

ب- المجال النفس حركي Psychomotor Domain

يتضمن هذا المجال المهارات الحركية ويتطلب هذا النوع من المهارات التنسيق والتأزر بين العقل وحركات اجزاء الجسم وتكتب المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تتمثل في النقاط الاتية:

1. المحاكاة: ويقصد بها قيام الطلاب بحركة او مجموعة حركات نتيجة الملاحظة والتقليد.

2. المعالجة اليدوية: ويقصد بها قيام المتعلم بالحركات المطلوبة، بناء على تعليمات محددة وليس عن طريق التقليد.

3. الدقة: ويقصد بها ان يصل الاداء الى مستوى عال من الاتقان.

4. الترابط: ويقصد به التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة لاعضاء الجسم المختلفة.
5. التطبيع: ويقصد به الوصول الى اعلى درجة من الاتقان في الاداء المهاري .

ج- المجال الوجداني Affective Domain

يتضمن هذا المجال الميول والاتجاهات والقيم والقدرة على التذوق ويتم ذلك في مجموعة من النقاط تتمثل في:

1. الاستقبال: ويقصد به الحساسية لظاهرة ما او مثير معين بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة او استقبال المثير.
2. الاستجابة: ويقصد بها التفاعل بايجابية مع الظاهرة او المثير بحثاً عن الرضا والارتياح والاستمتاع.
3. الحكم القيمي: ويقصد به تقدير الاشياء او الظواهر او السلوك في ضوء الاقتناع بقيمة معينة.
4. التنظيم القيمي: ويقصد به تنظيم مجموعة من القيم وتحديد العلاقات بينها في نظام معين تتضح فيه القيمة الحاكمة والموجهة.

العلاقة بين المنهج والاهداف:

تحتاج كل لجنة تعمل بالمنهج الى معرفة الاهداف المراد تحقيقها لكي تعينهم في توجيه عملهم لبناء المنهج وتطويره. ولو وضعت هذه اللجان الاهداف بنفسها لكان افضل بكثير من صيغة بناء المنهج على اهداف موجودة او منقولة من جهات تعليمية اخرى.

ان الاهداف الموضوعة محليا تكون اكثر ارتباط بالاحتياجات والظروف المحلية وهذا لايعني حرمان هذه اللجان من الاستفادة من الصيغ او الاهداف التي وضعتها جهات او هيئات اخرى.

أن دراسة الاهداف التربوية وتطويرها عملية معقدة تتطلب مهارات متنوعة وذلك لأنها تتضمن التفكير الجمعي والفردي، والتعبير عن هذا التفكير مع ربطه بالتطبيق العملي.

وتعد الاهداف التربوية نقطة الانطلاق الاولى لدراسة المناهج وقد يعزي سبب فشل المنهج الى عدم القدرة على معرفة الطرق التي تحدد الاهداف تحديداً" دقيقا لذا وجب عند تخطيط المنهج بذل الجهد لتحديد الطرق التي بها تتغير سلوك المتعلم وشعوره وتفكيره تحديدا دقيقا ويبنى على هذا التحديد الدقيق ادراك اتجاه نمو الطلبة الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

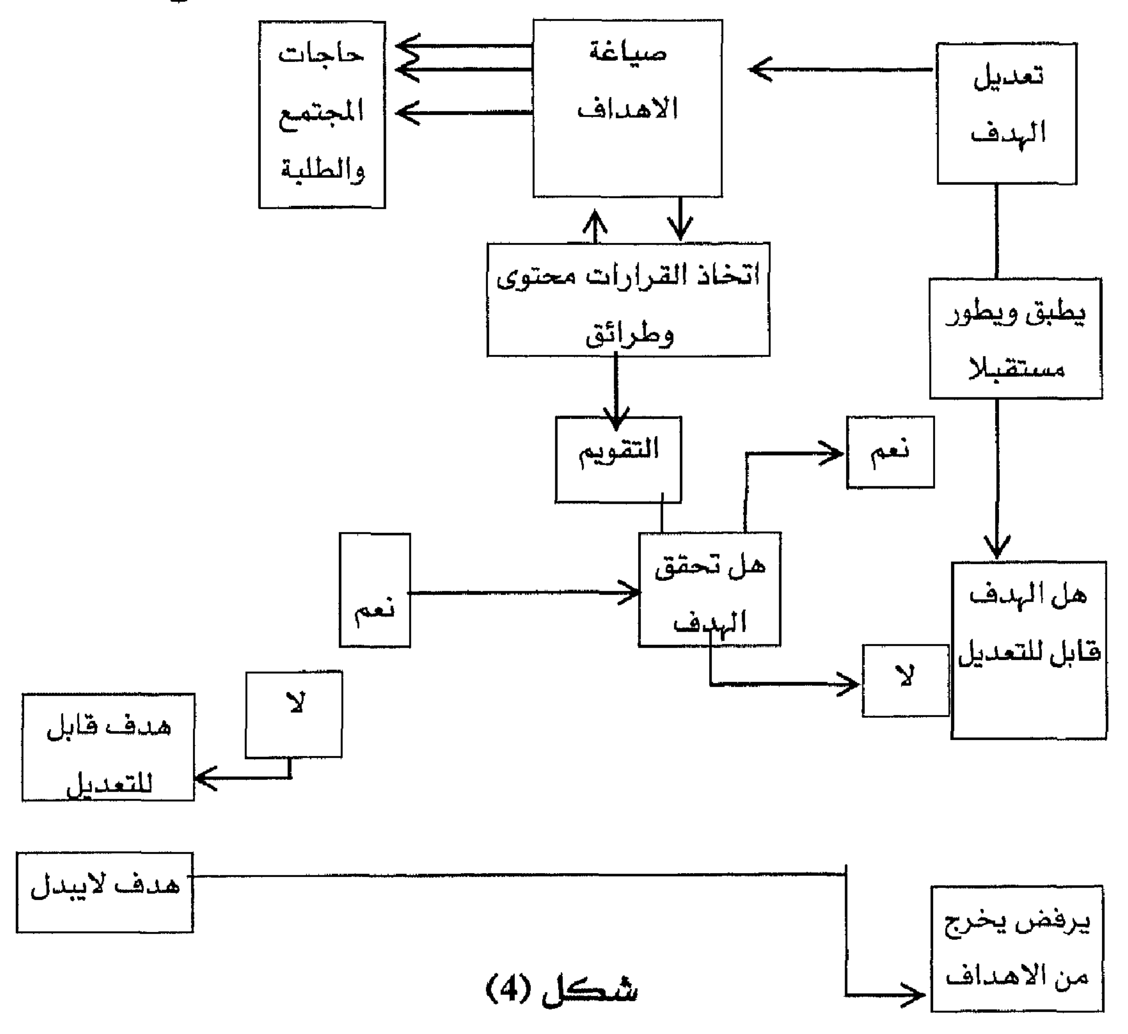
وتمثل الاهداف العنصر الاول من عناصر المنهج وكلما تحددت اهداف المنهج بدقة ووضوح كلما ساعد على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الاهداف كما ان ذلك يساعد على اختيار اساليب ووسائل التقويم والتي بواسطتها معرفة مدى تحقيق الاهداف الموضوعة.

ان تحديد الخبرات والمواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لابد ان يرتبط بمجموعة من الاهداف التي نسعى الى تحقيقها، وان تكون الاهداف مركز العملية التربوية فهي بمثابة التغييرات التي نتوقع ان يحدثها المنهج في شخصيات الطلبة.

ان الهدف التعليمي هو وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية الطلبة نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي، لذلك يطالب واضعوا المناهج بضرورة تحديد الاهداف التعليمية تحديدا اجرائيا حتى يمكن اختيار الخبرات التعليمية وانسب طرائق التدريس واساليب التعليم والتقويم، اما اذا كانت الاهداف غامضة وغير محددة فسيؤدي ذلك الى تخبط في بناء المنهج.

وتعد خطوة اختيار الاهداف من اهم خطوات تخطيط المنهج اذ ان اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لأختيار المحتوى والخبرات التعليمية وطرائق التدريس ثم عملية التقويم.

اضافة الى الحاجات الأعتبارية في عملية بناء وتطوير المنهج والتي يستنبط منها الاهداف وتبقى المهمة الاولى في عملية التطوير وعملية التعلم الفعلي هي تحديد مايراد تحقيقه من اهداف ويجب تعريف الهدف وعرضه بوضوح، وانطلاقا من هذا التعريف يتطلب منا تقرير ما اذا كان الهدف مناسبا وفاعلا للتحقيق عبر العملية التعليمية شرط ان يتم تطبيقه بشكل سليم لهذا السبب وجب ان يستعان بالبحث العلمي والتحليل لغرض بناء وتطوير النظام التربوي والتعليمي لتتم عملية تحديد الاهداف بصورة سليمة والشكل (4) يوضح لنا كيفية رسم الاهداف وتحديدها وتغييرها وتعديلها ومدى تحقيقها بناء على حاجات المجتمع.



شكل (4)

العلاقة الترابطية لصياغة الأهداف وتحديدها بناء على حاجات المجتمع

صياغة الاهداف:

تمر صياغة الاهداف بعدة مراحل على النحو الاتي:

1 - تحويل اهداف المجتمع الى اهداف عامة للتربية ويشترط فيها ان تكون واضحة ومحددة وغير متداخلة.

2 - تحديد اهداف كل مرحلة من مراحل التعليم ويجب ان تتم صياغة اهداف التعليم الابتدائي ثم الثانوي (المتوسط والاعدادي) وحيث انه تم الان دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (الاعدادية) في بعض الدول في مرحلة واحدة يطلق عليها (التعليم الاساس) من الضروري البدء بصياغة اهداف التعليم الاساس ثم التعليم الاعدادي (الثانوي).

وحيث ان التعليم الاعداد (الثانوي) يتضمن عدة مجالات فان ذلك يتطلب تحديد اهداف المدارس المهنية (التجارية، والزراعية، والصناعية) ومن الضروري اشتراك الطلاب والمدرسين في العملية التعليمية.

3 - بعد تحديد اهداف كل مرحلة يجب تحديد اهداف كل مادة من المواد التي يتم تدريسها بهذه المرحلة ويتطلب ذلك الاهداف العامة لكل مادة على مستوى المرحلة ككل ثم مستوى كل صف دراسي تدرس فيه هذه المادة.

4 - تحديد اهداف كل موضوع من الموضوعات التي تتضمنها المادة في كل صف دراسي على حدة، ثم الدخول في التفصيلات وتحديد ايجابية اكثر دقة، بحيث ينتهي بتحديد اهداف كل درس من الدروس اليومية

مستويات الاهداف:

1 - الاهداف العامة للتعليم: تختص بالمجتمع وهي بعيدة المدى.

2 - اهداف المرحلة الدراسية: اقل عمومية وتستمد من الاهداف العامة وتتحقق في مدة اقل.

3 - الاهداف الخاصة بالمرحلة الدراسية: تكون اكثر تحديداً وتوزع على المواد الدراسية وفق طبيعتها.

4 - اهداف الموضوعات او الوحدات الدراسية.

5 - اهداف الدرس الواحد: اجرائية وتنبثق من اهداف الوحدة.

مصادر اشتقاق الاهداف:

1 -ثقافة المجتمع وحاجاته واهدافه وقيمة واتجاهاته وحضارته.

2 -الافكار والمبادئ التربوية السائدة.

3 -طبيعة الطالب وحاجاته ومشكلاته وميوله ومستوى نضجه وقدرته العقلية.

4 -طبيعة المواد الدراسية او المعرفة الانسانية.

5 -ما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

6 -الجديد في مجال العلم بمختلف فروعه وفي مجال التربية والتعليم.

7 -دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج والبرامج التربوية والمعلمين المشاركين في اعدادها وتنفيذها.

اهمية الاهداف:

1 - تساعد في رسم الخطط التعليمية.

2 - تسهل اختيار محتوى المنهج.

3 - تساعد في اختيار طرائق التدريس المناسبة.

4 - تساعد في اختيار وسائل التقويم المناسبة.

مواصفات الاهداف الجيدة:

ولكي تحقق الاهداف الغرض الموضوعة من اجله لا بد ان تتوافر فيها مواصفات وهي:

1 - يجب ان يحدد الهدف تحديداً واضحاً لا غموض فيها ولا ابهام، بحيث لا يحدث اختلاف في تفسير المقصود بهذا الهدف.

2 - ان يكون الهدف مناسبا لقدرات الطلاب واستعداداتهم وامكانياتهم.

3 - ان يراعي عند صياغة الهدف الامكانيات المادية المتاحة للمدرسة.

4 - ان يتم تحقيق الهدف في ضوء المدة الزمنية المحددة للعملية التعليمية.

5 - ان تتم صياغة اهداف المواد الدراسية واهداف الدروس اليومية والاسبوعية صياغة اجرائية ويتطلب ذلك:

أ - تحديد السلوك النهائي المتوقع ان يقوم به الطلاب بعد الانتهاء من دراسة الموضوع المراد تعلمه.

ب - تحليل هذا السلوك الى سلسلة من الاعمال او الاداءات التي يمكن ملاحظتها وقياسها.

ت - وصف كل عمل او اداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل اكثر من معنى مثل يكتب ويذكر – يحدد – يتذكر – يقارن – يرسم.

ث - ان يتضمن الهدف الحد الادنى لاداء المتعلم.

ثانياً: المحتوى:

هو ترجمة واقعية للاهداف ويعد المحتوى من اهم عناصر المقرر الدراسي واكثرها تاثيراً في تحقيق الاهداف ويعرف المحتوى (بانه مجموع المعارف والخبرات – المهارات والقيم والاتجاهات – المراد تعلمها وتعليمها ضمن فترة زمنية محددة ، ويقصد به كذلك كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء اكانت معرفية ام مركبة ام انفعالية بهدف تحقيق النمو الشامل.

عناصر المحتوى ومكوناته:

ان تصنيف بلوم Bloom-taxonomy في تحديد مكونات المحتوى هي:

1 - المعارف Cognative

2 - المهارات النفسية الحركية Psychomotor Dom ain

3 - القيم والاتجاهات Affective Domain

4 - المعارف: تشتمل على المفاهيم والحقاق والمبادئ والمصطلحات...الخ التي تعد اساس لفهم عناصر المعرفة وتساعد على فهم قوانين العلم ومنها:

أ - ا لحقائق المتحقق من صحتها من خلال الملاحظة والتجريب.

ب - التعميمات: المبادئ العامة والقوانين التي توضح العلاقة بين ظواهر العلم وعناصره المختلفة.

ج - البيانات: مجموع الاحصاءات عن ظاهرة ما.

د- المفهوم: صورة ذهنية لاشياء لاحصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة او اكثر (كالديمقراطية)

5 - المهارات: توجد العديد من المهارات منها عقلية وعملية ولكل مادة مهاراتها وقدراتها الخاصة وهناك مهارات مشتركة بين مفردات متعددة كالقدرة على التصنيف والتحليل....الخ ويعرف (Cottrell

كوتريل 1999) المهارة بانها القدرة على الاداء والتعلم الجيد وقتما نريد وكل مهارة تتكون من مهارات فرعية اصغر منها وان القصور في المهارات الفرعية يؤثر على جودة الاداء.

اختيار المحتوى:

هي الخطوة الثانية بعد تحديد الاهداف وتشمل:

1 - تحديد الخبرات المناسبة من معلومات ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات بطريقة علمية منظمة.

2 - اختيار الموضوعات.

3 - اختيار الافكار الرئيسة داخل الموضوعات.

4 - اختيار المادة المرتبطة بالافكار.

معايير اختيار المحتوى:

1- **ان يكون المحتوى مرتبط بالاهداف:** كلما زاد ارتباط المحتوى بالاهداف ادى الى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق الاهداف، اما ابتعاد المحتوى عن الاهداف فأنه يؤدي الى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

2- **ان يكون المحتوى صادقاً وله دلالته:** يستمد المحتوى صدقه اذا كانت المعلومات التي يتضمنها اساسية وحديثة ودقيقة وخالية من الاغلاط العلمية وان دلالة المحتوى تعني قدرته على اكساب التلميذ طريقة البحث في المادة العلمية التي ينصب عليها المحتوى.

3- **ان يكون هناك توازن بين الشمول وعمق المحتوى:** ان شمول المحتوى هو تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى ويقصد كذلك بعمق المحتوى تناول اي مجال من هذه المجالات بالقدر الكافي وذلك عن طريق تناول المبادئ والمفاهيم والافكار المرتبطة بالمجال، اي ان المحتوى

لابد له من التعرض الى بعض الموضوعات بالقدر المناسب، وذا تعرض المحتوى لعدة موضوعات بطريق سطحية جداً من دون اعطاء تفصيلات لازمة لكل موضوع او اذا تعرض لموضوع واحد بتفصيلات اكثر من اللازم ولم يتعرض لموضوع اخر سواه فانه في الحالتين كلتاهما قد اخل بمفهوم التوازن بين العمق والشمول.

4- **ان يراعي المحتوى ميول وحاجات الدارسين:** ان ارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعدادهم يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما يتضمنه هذا المحتوى من معلومات وافكار واستيعابه وان ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دفعهم لدراسة هذا المحتوى ويجعلهم يقبلون على دراسته بنشاط وحيوية، مما يؤثر في عملية التعلم تاثيراً ايجابياً اما عدم ارتباط المحتوى بقدرات الدارسين فانه يؤدي الى تعثرهم في الدراسة وان عدم ارتباط المحتوى بميولهم وحاجاتهم يؤدي الى عدم اقبالهم على الدراسة بشغف.

5- **ان يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه الطلبه:** يجب ان تكون المعلومات التي يتضمنها المحتوى متماشية مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه الطلبه، ويجب ان تتعرض هذه المعلومات بالدراسة والتحليل للنظم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية والتجارية والصناعية بالمجتمع وكذلك المشكلات التي يعاني منها.

6- **ان يعطي المحتوى مخرجات متعددة يمكن الافادة منها ميدانياً.**

تنظيم محتوى المنهج:

ان عملية تنظيم محتوى المنهج تعني وضع الخبرات والانشطة التعليمية التي تم اختيارها والتي تمثل محتوى المنهج في صورة منظمة تحقق الترابط والتكامل بينهما ويدعم بعضها البعض سواء اكان هذا المحتوى الافقي بين الخبرات والانشطة في المنهج على مستوى صف دراسي ام على مستوى رأسي بين محتويات

المنهج الدراسي على مستوى مرحلة معينة اي ان التنظيم لايقتصر على تنظيم محتوى مادة دراسية واحدة في صف معين بل يشتمل على محتوى المادة الدراسية في كل الصفوف من ناحية وعلاقة هذه المادة بغيرها من المواد الاخرى من ناحية ثانية.

ان بناء المنهج على اسس علمية واهداف موضوعية هو الاساس الذي يتم من خلاله اختيار المحتوى المناسب ومن الافضل دمج الاساليب بعضها ببعض لانتاج محتوى جيد ويمكن اجمالها:

- الاسلوب المنطقي: والذي يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين.
- الاسلوب النفسي: والذي يراعي حاجات وقدرات المتعلمين واستعداداتهم.
- التنظيم الرأسي: والذي ينظم محتوى المنهج على امتداد الاعوام الدراسية المختلفة.
- التنظيم الافقي: الذي يتم بالترابط والتماسك بين وحدات المنهج.

ويرى (محمد صابر واخرون – 2004- 114) ان هناك نوعين من تنظيمات محتوى المنهج:

1- **التنظيم المنطقي:** وهو من اقدم التنظيمات واكثرها شيوعاً ويقصد به ان لكل مادة من المواد الرئيسة تنظيم منطقي خاص بها وهذا التنظيم في الغالب يركز على المبادئ والقواعد الاساسية التي تشتملها كل مادة ويجعل مركز اهتمام المادة الدراسية ويعرضها بشكل منظم ومستمر بحيث يرتبط كل جزء منها بالجزء الذي يليه في شكل سلسة متصلة الحلقات، وهذا التنظيم تسير عليه معظم المواد الدراسية.

2- **التنظيم السيكولوجي:** اذا كان التنظيم المنطقي يهتم بالمادة الدراسية ويجعلها مركز اهتمام العملية التعليمية فأن التنظيم السيكولوجي

ينقل مركز الاهتمام من العملية التعليمية الى المتعلم ويجعله المحور او المركز الذي تدور حوله جميع عناصر العملية التعليمية، وتوضح المادة الدراسية وفق ميول وحاجات المتعلم وقدراته واستعدادته لا ان تفرض عليه من الاخرين اي ان المتعلم والعمل على نحوه هو الهدف الاساسي للعملية التعليمية والمواد الدراسية وسيلة من الوسائل التي تسهم في تحقيق ذلك.

لهذا يجب ان تأخذ المناهج عند تنظيم محتوياتها بهذين التنظيمين او محاولة تحقيق التوازن بينهما.

المعايير التي يجب ان تراعى في التنظيم الجيد للمحتوى هي:

1-الاستمرار continuity: ويقصد بها ترابط الخبرات رأسياً.

2-التكامل integration: ويعنى اتصال الموضوعات بعضها بالبعض الاخر افقياً.

3-التتابع sequence: ويقصد به تعميق المعلومات والمفاهيم والقواعد والقوانين لدى الطلبة عاماً بعد عام ليكتسبوا الخبرات تدريجياً وفق قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، وكذلك وفق ميولهم واهتماماتهم.

مبادئ تنظيم المحتوى:

1 - الانتقال من المعلوم الى المجهول.

2 - الانتقال من البسيط الى المركب.

3 - الانتقال من الماضي الى الحاضر

4 - الانتقال من المحسوس الى المجرد

5 - الانتقال من السهل الى الصعب

6 - الانتقال من الجزء الى الكل

ثالثاً : طرائق التدريس

تمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً جداً من عناصر المنهج فهي ترتبط بالاهداف وبالمحتوى ارتباطاً وثيقاً كما انها تؤثر تاثيراً كبيراً في اختيار الانشطة والوسائل التنظيمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية، ويمكننا القول ان طرائق التدريس هي اكثر عناصر المنهج تحقيقاً للاهداف، لانها تحدد دور كل من المدرس والطالب في العملية التعليمية، وهي تحديد الاساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استعمالها والانشطة الواجب القيام بها، ولو حللنا طرائق التدريس في الماضي وحددنا مسارها لوجدناها متأثره تاثيراً كليا في المفهوم التقليدي للمنهج، اذ كانت تعمل هذه الطرائق على اكساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والقوانين والنظريات التي يتضمنها المنهج، اي كانت تركز على توصيل المعرفة للطلبة عن طريق المدرس، اما الطرائق الحديثة فقد تعدلت اهدافها واتسعت مجالاتها واصبحت تركز على جهد الطالب ونشاطه في عملية التعلم اذ انها تنطلق من التربية الحديثة التي تنادي بنظرية (علم الطفل كيف يتعلم).

طرائق التدريس والمحتوى:

ان طرائق التدريس هي احد اركان المنهج الاساسية، ولايمكن تحقيق الاهداف والمحتوى بدون المعلم وطرائق التدريس، واذا كان (المحتوى والطريقة) شقين متلازمين متكاملين للمنهج لايمكن فصل اي منهما عن الاخر فان اي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في الطريقة.

وطرائق التدريس كما يقول شحاته (1419هـ، 96) " انها جزء متكامل من موقف تعليمي: يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والاهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية والاساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم ".

ويؤكد (د. الرشيد: 1419هـ، 35) " ان التجديد المستمر للمناهج يتطلب ايضاً طرائق واساليب مستحدثة لجذب الطلاب لدراسة العلوم والتقنية وتقريبها

الى ميولهم وزيادة اقبالهم نحو مجالاتها الواسعة خصوصاً اننا لاحظنا ان هناك حيوداً او نقصاً في هذا الاتجاه ونحن في امس الحاجة اليه".

ويقول (د. العواد: 1419هـ، 35) هناك حاجة ملحة الي تغيير نوعي يؤدي الى تمكين الممارسة والمهارات المتنوعة والخبرات داخل حجرات الصفوف وتحويل المدرسة بصفتها مؤسسة اجتماعية الى مؤسسة تتفاعل بانفتاح مع المجتمع والى مركز للنقد وبناء للثقافة المطروحة امام المتعلمين بحيث تشبع حاجات الافراد من جهة وتحقق حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية من جهة اخرى وجعل المعلم مديراً لمشروع تربوي تعليمي بدلاً من كونه ناقلاً للمعلومات وملقناً لها وايضاً الموازنة بين المركزية واللامركزية لضمان ترسيخ الاطر التربوية والفكرية العامة وتمكين المدرسة من الاستقلال لتوفير فرص الابداع والابتكار.

ان الطريقة الجيدة تعتمد على تقدير المعلم للموقف التربوي واختيار الطريقة المناسبة وفقاً لامكانيات المعلم لتطبيقها وملائمتها لمستوى المتعلمين الدراسي والخبرات التي مروا بها والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، كما ينبغي ان تكون الطريقة المستخدمة متمشيه مع نتائج بحوث التربية وعلم النفس والتي تؤكد ايجابية المتعلم ويستطيع المعلم الجيد ان يستخدم اكثر من طريقة واحدة في الدرس الواحد، وكذلك استخدام طرائق تدريس حديثة بمعونة الوسائل والتقنيات واساليب التعليم التعاوني والتناوب بين الدراسة والعمل.

ان المعلمين هم بناة المستقبل فلو تفاعلوا وتسألوا وحاسبوا ذواتهم وربوا ابناءنا على التفكير والتفاعل وقوة الشخصية والمهارة وحب العمل فانهم الكنز الذي أرى ان المستقبل يبنى من خلاله وهم السواعد التي ستصنع الغد".(الثنيان – 1419-51).

ويرى (ابراهيم، 2000، 152) ان يسعى المدرس خلال الموقف التدريسي الى تحقيق:

1- اكساب التلاميذ الديمقراطية واحترام الرأي المعارض.

2- اكساب التلاميذ عادة التفكير الموضوعي الناقد عن طريق التدريب على البحث وتحليل المواقف وعدم اصدار الحكم الا بعد توفر الادلة الكافية.

3- تحليل المواقف لعناصره المختلفة وبحث العلاقة الداخلية بينها لابقاء المهم واستبعاد غيره.

4- تدريب التلاميذ على الدقة في التعبير.

5- ربط الاسباب بمسبباتها.

6- تجنب اخطاء الاستدلال نتيجة الاتصال البسيط والسرعة لمجرد المقارنة او تطبيق حالة خاصة.

يقول (قطامي واخرون، 1998هـ، 13) " وبدلاً من ان يكون المعلم هو العامل الرئيسي في تحصيل المعرفة والخبرة فانه سيمارس ادوار جديدة اذ يغدو موجهاً ومثيراً لدافعية التعلم ومهيئاً للنشاطات التي تنمي حاجات مختلفة لدى الطلاب وبذلك يتحرر قليلاً من الروتين والملل ومما يعني به الاهتمام بمصادر التعلم والابداع في انتاجها بالتعاون مع الطلاب واستغلال خدمات البيئة".

ان الاولويه التي يجب ان يضعها المعلم هي ترسيخ القيم والمبادئ في نفوس المتعلمين ثم تهيئتهم للادوار المهمة القادمة بتوفير البيئة الصالحة التي تساعدهم على بناء المستقبل بالتحدث اليهم بلغة يفهمونها والاخذ بايديهم ليتعمقوا في مبادئ وقيم الحضارات المعاصرة وينبغي المرونة والوعي والانفتاح ثم أحترام قدراتهم وخصوصياتهم حتى يثقوا فيما حولهم ومن حولهم ويعتزوا بكرامتهم ويامنوا على نفسهم وعلى مستقبلهم وحقوقهم المشروعة.

معايير اختيار الطريقة المناسبة:

1 - ان تكون ملائمة للاهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين.

2 - ان تكون ملائمة للمحتوى.

3 - ان تكون ملائمة لمستوى الطلبة وخلفياتهم المعرفية ومستوى نموهم.

4 - ان تكون اقتصادية في الوقت والجهد ملائمة للامكانات.

5 - ان تستشير دوافع الطلبة نحو التعلم.

وتهدف الطريقة الحديثة الى:

1 - المساهمة في اكتساب الطلبة الخبرات التربوية المخطط لها.

2 - العمل على تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلمي عن طريق تدريبهم على حل المشكلات.

3 - العمل على تنمية قدرة العمل الجماعي التعاوني.

4 - العمل على تنمية قدرة الطلبة على الابتكار.

5 - العمل على مواجهة الفروق الفردية بين الطلبة.

6 - العمل على تنمية المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في اعداد المتعلمين.

7 - المساهمة في اكساب الطلبة العادات والاتجاهات المرغوبة فيها لصالح الفرد.

حيث تركز على توصيل المعلومات الى ذهن الطالب بطريقة تسهل استيعابها. فاستحدثت طرق جديدة كالطريقة الاستنباطية – وطريقة حل المشكلات – وطريقة التعليم المبرمج وغيرها من الطرق. وقد كانت من قبل تهتم بتزويد الطلاب بالمعلومات فاصبحت تهدف الى تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب في جميع المجالات، وهذا الهدف ساعد على تغيير طرائق التدريس لتحقيق الهدف الشامل.

رابعاً: الوسائل التعليمية:

يعتمد التعليم والتدريب على اختيار المواد التعليمية المناسبة للمتعلمين او المتدربين ولكي يكون لهذه المواد تأثير في هؤلاء المتعلمين فان ذلك يتطلب اختيار

المقرر الدراسي، ثم اسلوب عرضه على الطلبة والوسائل التعليمية هي التي تساعد في عرض مادته.

والمعروف ان التعليم الافضل هو ما يتم عن طريق التفاعل بين المدرس والطلبة فالمدرس الجيد هو من أدى بالطلبة الى ادراك والفهم عن طريق الوعي التام، والذي يتم من خلال مساهمة اغلب حواسهم فيه، اذا لم تعد عمليه استعمال الكلام والطباشير كافيه لتحقيق العملية التعليمية.

والوسائل التعليمية هي:

- اجهزة وأدوات ومواد يستعملها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم.
- انها الأدوات والطرائق المختلفة التي تستعمل في المواقف التعليمية والتي لاتعتمد كلياً على فهم الكلمات والرموز والارقام (عبد الحافظ سلامه، 1998).

وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرائق والادوات والاجهزة والتنظيمات المستعملة في نظام تعليمي بغرض تحقيق اهداف تعليمية محدده.

وهذا يعني ان هذه الوسائل هي:

1 - ادوات التعلم فهي وسائل وغايات او خبرات للتعلم بل هي وسائل لتوفر هذه الخبرات.

2 - انها تستعمل الحواس كلها او بعضها.

وقد اختلف المربون في تسميتها ومن هذه التسميات:

الوسائل السمعية والبصرية: وتكون الاستفادة منها في التعلم والتدريس بواسطة حاستي البصر والسمع عموماً.

المعينات التربوية: تنبع هذه التسمية من الدور الذي تقوم به الوسائل في مساعدة كل من المعلم والمتعلم على احداث عمليتي التعلم والتعليم.

وسائل الايضاح: تأتي هذه التسمية في الطبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل تستعمل بعدئذ في التربية مثل (الصور الثابته والمتنوعة والافلام والحاسوب)

الوسائل المعيارية الوسيطة: وتشير الوسائل المعيارية الى الوسائل التي تمثل جزء لايتجزء من الموقف التعليمي مثل (الصور والخرائط)، اما الوسائل الوسيطة فهي تلك التي يستعملها المعلم او الطالب نفسه للمقارنة في احداث عملية التعلم.

وسائل تكنولوجيا التعليم: تشير الى الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في العملية التربوية كافة سواء كانت تكنولوجية (كالحاسوب) ام بسيطة (السبورة) او بيئة حقيقية (المتاحف والمعارض).

وتقسم الوسائل التعليمية الى ثلاثة اقسام:

الاول: على اساس حسي (سمعية بصرية وسمعية وبصرية)

الثاني: على اساس المستفيدين.

الثالث: على اساس الخبرة.

تصنيف ادجار ديل لوسائل وتكنولوجيا التعليم (احمد جابر – 1984)

المحسوس بالعمل	المحسوس بالملاحظة	البصيرة المجردة
الخبرات الهادفة المباشرة	التوضيحات العلمية الملاحظات الواقعية	التسجيلات الصوتية
الخبرة المعدلة غير المباشرة	الدراسات الميدانية، الرحلات العلمية	الرموز البصرية
الخبرات المختلفة، تمثيل وتقمص الشخصيات	المعارض	الرموز اللفظية
	التلفزيون التعليمي	
	الافلام المتحركة	

المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند التعامل مع الوسيلة التعليمية:

للوسائل التعليمية مبادئ لاستخدامها هي كما يلي:

1 -ارتباطها بالطريقة واختصارها للوقت والجهد.

2 -ان تساير متطلبات العصر (تتناسب مع التقدم العلمي التقني).

3 -القدرة على استخدامها وتشغيلها.

4 -التنوع في استخدام الوسائل في الدرس لمواجهة الفروق الفردية.

5 -ارتباطها بالاهداف التعليمية.

6 -ان تتميز بالدقة العلمية حتى لا تكون مفاهيم خاطئة.

7 -تجذب اهتمام الطلبة وانتباههم وترتبط بخبراتهم السابقة.

خامساً: الانشطة التعليمية والفعاليات المصاحبة

ان للانشطة دورها في العملية التعليمية، لانها تساهم بدرجة كبيرة في تحقيق الاهداف التربوية، وبالتالي فهي تمثل عنصرا مهما من عناصر المنهج، ويمكننا القول ان حجم النشاط ونوعيته واهدافه يحدد بدرجة كبيرة نوعية المنهج المتبع.

ان المنهج القديم يركز على اكساب الطلبة المعلومات المتنوعة ويهمل الانشطة اهمالا واضحاً وقد اطلق عليه منهج المواد الدراسية المنفصلة وان الانشطة في هذا المنهج قليلة ومحدودة وهي بمثابة انشطة ترفيهية، اي انها ليست لها اهداف تربوية تعمل على تحقيقها.اما المنهج الحديث فقد اهتم اهتماماً بالغاً بالانشطة، وركز عليها تركيزاً كبيراً حيث ان المناهج تتضمن انشطة متنوعة وعديدة وان لها اهداف تربوية تتمثل في:

1 -اكساب الطلبة مجموعة من المهارات في المجالات المختلفة.

2 -اكساب الطلبة مجموعة من العادات والاتجاهات الايجابية.

3 -تنمية القدرة على التفكير لحل المشكلات المرتبطة بحياتهم.

4 -تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.

5 -تنمية القدرة على التخطيط.

6 -تنمية القدرة على الابتكار.

وتعرف الانشطة التعليمية المصاحبة على انها:

1- ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية، وممارسات عملية في المواقف التعليمية المختلفة بقصد تحقيق الاهداف المنشودة.

2- الخبرات المباشرة التي ينخرط فيها الفرد المتعلم ويتفاعل معها وغير المباشرة التي يسمع عنها او يقرأها سواء تحدث هذه الانشطة داخل غرفة الصف ام خارجها، وذلك من اجل تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة والمخطط لها مسبقاً.

ان البرامج التعليمية الحديثة تشمل على مواد وفعاليات وانشطة تتفق مع قدرات الطلبة وميولهم وتتناسب مع حاجات المجتمع ويعد برنامج التربية الرياضية برنامجاً شاملاً يتضمن جميع نواحي الانشطة والفعاليات التي تؤدي الى الاعداد السليم من الناحية الصحية وصقل وتهذيب السلوك وتقويم العادات، وبذلك يعمل درس التربية الرياضية الى جانب الدروس الاخرى في بناء شخصية الطالب، ولا يمكن تحقيق جميع الاهداف والواجبات من خلال الدرس، وبذلك جاءت اهمية ممارسة الانشطة التعليمية والفعاليات التي يمكن ان تكون داخل او خارج المدرسة التي تعتمد على امكانية المدرسة والطلبة.

تصنيف الانشطة:

صنفت الانشطة تبعاً للغرض منها الى:

1 - نشاطات للحصول على المعلومات كالقراءة والاستماع والملاحظة.

2 - نشاطات لتنمية المهارات العلمية كصنع النماذج واستعمال القواميس والمراجع.

3 - نشاطات لتحقيق اهداف وجدانية كقراءة قصة او شعر او المشاركة في عمل مسرحي او الرحلات.

4 - نشاطات تكوين المفاهيم والتعميمات كمشاهدة تطبيقات النظريات والتعميمات في الحياة.

معايير اختيار الانشطة:

1 - ان تكون مناسبة للاهداف.

2 - ان تكون ملائمة للطلبة.

3 - ان تتصف بالارتباط الوثيق بالحياة.

4 - ان تكون قابل للتنفيذ في حدود الامكانات.

5 - ان تتوازن الانشطة في تنمية الجوانب المختلفة للشخصية.

اهداف الانشطة:

ان حجم النشاط ونوعيته واهدافه يحدد بدرجة كبيرة نوعية المنهج المتبع لذا فأن المنهج الحديث اهتم اهتماماً بالغاً بالانشطة، وركز عليها تركيزاً كبيراً حيث ان المناهج تتضمن انشطة عديدة متنوعة وان لها اهدافاً تربوية تتمثل في:

1 -اكساب الطلبة مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة.

2 -اكساب الطلبة مجموعة من العادات والاتجاهات الايجابية.

3 - تنمية القدرة على التفكير عن طريق الانشطة التي يقوم بها الطلبة لحل مشكلات مرتبطة بحياتهم.

4 -تنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.

5 -تنمية القدرة على التخطيط.

6 -تنمية القدرة على الابتكار.

فضلا عن ذلك فان الانشطة تساهم في اكساب المعلومات والمفاهيم بطريقة اعمق، وحيث ان الانشطة تساهم مساهمة فعالة في تحقيق هذه الاهداف فقد ركزت عليها المناهج الحديثة تركيزا كبيراً لدرجة ان هناك منهاجاً من هذه المناهج الحديثة اطلق عليها منهج النشاط.

ان المناهج التعليمية الحديثة تشتمل على مواد وفعاليات وانشطة تتفق مع قدرات الطلبة وميولهم وتتناسب مع حاجات المجتمع وتحتوي المناهج الدراسية على برامج شاملة تتضمن جميع نواحي الانشطة والفعاليات المصاحبة التي تؤدي الى الاعداد السليم من الناحية العلمية والصحية وتهذيب السلوك وتقويم العادات، لانه لا يمكن تحقيق جميع الاهداف والواجبات من خلال الدرس فقط. وبذلك جاءت ممارسة الانشطة التعليمية والفعاليات التي يمكن ان تكون داخل او خارج المدرسة التي تعتمد على امكانية المدرسة والطلبة. ويتمثل النشاط الذي يقوم به الطلبة داخل المدرسة او خارجها على نوعين هما:

أ- الانشطة والفعاليات الداخلية: أي داخلة المؤسسة التعليمية.

ب- الانشطة الخارجية: أي خارج المؤسسة التعليمية.

سادساً: التقويم

يعد التقويم عنصراً من عناصر المنهج ويختلف عن غيره من عناصر المنهج في كونه قادراً على التأثير فيه مع انه يتأثر بها وانه يؤثر ايضاً في ذاته، وذلك عندما ينصب التقويم على وسائل كالاختبارات فيصدر الحكم عليها ليبين مدى صلاحيتها او قدراتها على اداء الغرض منها.

والتقويم في اللغة (تعديل للشيء وازالة اعوجاجه او تغير لقيمة) وهو العملية التي يقوم بها الفرد او الجماعة لمعرفة مدى تحقق النجاح او الفشل لتحقق

الاهداف. وكذلك هو قياس الحد الذي وصل اليه التلميذ في استفادته من عملية التعلم.

وعرفه (سماره واخرون – 1989) " تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي او غيره ومن ثم استعمال هذه المعلومات في اصدار حكم على هذه السمة في ضوء اهداف محددة سلفاً".

فالتقويم عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم او احد جوانبه او المنهج كله او احد عناصره وذلك في ضوء الاهداف التعليمية وينبغي ان يؤدي التقويم الى تعديل في العملية التعليمية.

ان الغرض من التقويم مساعدة كل من الطالب والمدرس – على السواء – على معرفة مدى تقويمهم نحو بلوغ اهدافهم، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي الى تقدم الطالب او تحول دونه سواء كانت هذه العوامل تتصل بطبيعة الطالب مثل العوامل العقلية او النفسية او لا تتصل بها اتصالاً مباشراً مثل ظروفه المنزلية والاجتماعية، فالتقويم اذن يرمي الى التشخيص والعلاج والوقاية. ويشمل التقويم عناصر المنهج (الاهداف، المحتوى، طريقة التدريس، الانشطة والوسائل التعليمية).

انواع التقويم:

1 - تقويم تشخيصي.
2 - تقويم بنائي تكويني.
3 - تقويم ختامي.

وسائل التقويم:

1 - الاختبارات
2 - الملاحظة
3 - المقابلة
4 - الاستبيان

5 - دراسة الحالة

6 - التقارير الذاتية

7 - السجلات المجمعة

الاغراض العامة لتقويم المنهج:

1 - تحسين المنهج من خلال مراحله المتنوعه في التخطيط والتطوير والتنفيذ ويتم هذا بواسطة التقويم المرحلي التطويري (التقويم البنائي)

2 - تحديد قيمة فعالية المنهج التربوي في احداث تعلم الطلبة من خلال التعرف على دورهم في تحصيلهم بواسطة التقويم النهائي (الكلي).

ان الهدف من تقويم المنهج هو احداث التغيير والتعديل والتحديث لاهدافه ومحتواه وانشطته ووسائل تعليمه وطريقة تطبيقها واساليب تقويمها على وفق احدث ما يتوصل اليه المعلم والمعرفة في المجالات العلمية والانسانية كافة.

المناهج التقليدية والمناهج البديلة

اولا : مركز التدريس

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
الشخص	تدريس متمركز على المدرس ❖ الجوهرية التعليمية. ❖ الازلية التعليمية	تدريس متمركز على الطالب ❖ التقدمية التعليمية
الفصل التعليمي	الطلاب متطابقون من حيث العمر وقد يتطابقون ايضا من حيث القدرات، ويتعلم جميع الطلاب في الفصل التعليمي المادة نفسها	يتم تقسيم الطلاب تقسيماً ديناميكياً الى مجموعات حسب الاهتمامات والقدرات بالنسبة لكل مشروع او موضوع، مع احتمالية اختلاف المجموعات كل ساعة على مدار اليوم. الفصول التعليمية متعددة الاعمال او الفصول التعليمية المفتوحة.

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
اساليب التدريس	يركز التعليم التقليدي على: - التدريس المباشر والمحاضرات. - العمل على مقاعد الدراسة. - يتعلم الطلاب من خلال الاستماع والملاحظة	يركز التعليم التقدمي على: - الانشطة اليدوية. - الاكتشاف بقيادة الطالب. - الانشطة الجماعية.
المواد	يعتمد التدريس على الكتب المدرسية والمحاضرات والواجبات التي يكتبها الافراد	التدريس حسب المشروع باستخدام الموارد المتاحة بما في ذلك الانترنت والمكتبة والخبراء من الخارج
الموضوعات	- موضوعات فردية مستقلة - اتصال بسيط بين الموضوعات - اهتمام بسيط بالتنشئة الاجتماعية او اهمالها تماماً	موضوعات متداخلة متعددة الاختصاصات او وحدات قائمة على موضوع معين ودراسة كل تفاصيله.
النواحي الاجتماعية	التركيز على التعليم المستقل لا يتم تشجيع التواصل الاجتماعي على الاطلاق ما عدا الانشطة خارج المنهج الدراسي والمشروعات القائمة على العمل الجماعي	الاهتمام الكبير بالتنشئة الاجتماعية، بما في ذلك العمل الجماعي، والعلاقات بين الاشخاص وادراك الذات
المجموعات المتعددة	- منهج دراسي واحد موحد لجميع الطلاب بغض النظر عن القدرات والاهتمامات. - عروض حصص دراسية متنوعة دون تقسيم، بحيث يحصل الطلاب على تعليم مفصل من اجلهم	يختار الطلاب (او يتم توجيههم نحو) انواعا مختلفة من الحصص الدراسية حسب قدراتهم الواضحة او خططهم المهنية. قد تعيق القرارات التي يتم اتخاذها في مراحل مبكرة من التعليم اجراء تغييرات فيما بعد، فمثلاً الطالب في قسم التعليم المهني قد لا يكون قد اكمل الحصص الدراسية الضرورية اللازمة للتحول

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
	- في برنامج المدرسة الى سوق العمل، يجب ان يحصل الطلاب الضعفاء اكاديمياً على بعض المواد الدراسية المتطورة، بينما يمكن ان يقضي تكليف المدرسة بقضاء نصف اليوم في القاء الضوء على الاعمال المحلية	الى برنامج التأهيل للجامعة.
العلاقة بين الطالب والمدرس	- عادة ما يخاطب الطلاب المدرسين رسميا باستخدام الاسم او اسم العائلة. - يعد المدرس قدوة محترمة في المجتمع - يجب ان يطيع الطالب المدرس. - يتم التركيز على السلوكات الصحيحة	في المدارس البديلة - يسمح للطلاب بمخاطبة المدرسين باسمائهم. - قد يعمل الطلاب والمدرسون معاً باعتبارهم مساعدين.

ثانياً: التاشير الدراسي:

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
التواصل مع اولياء الامور	- تستخدم ارقام او حروف او كلمات قليلة لتلخيص الانجاز العام في كل حصة دراسية. - يتم تعيين الدرجات وفقا لتقييم موضوعي للاداء الفردي (عادة عدد الاجابات الصحيحة) او مقارنة بالطلاب الاخرين (يحصل افضل الطلاب على افضل الدرجات، ويحصل اسوأ الطلاب	هنالك العديد من الاشكال المحتملة للاعلان عن الانجازات الدراسية: - قد يطلب من المدرسين ان يكتبوا تقييما تفصيليا لكل طالب حول انجازه وقدراته. - في نظام التعليم القائم على المعايير، قد تشترك الهيئة الحكومية اجتياز جميع الطلاب للاختبار، وبهذا

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
	على درجات ضعيفة). - قد تشير درجة الاجتياز على امتياز الطالب وقد لا تشير الى ذلك: قد يكون الطالب الراسب ملما بالمادة ولكنه لم ينه الواجبات المنزلية. - قد يكمل الطالب الناجح جميع الواجبات المنزلية ولكنه لم يزل لا يفهم المادة	يرسب التلاميذ الذين يفشلون في اداء الاختبار اداءً جيداً.
التوقعات	يتخرج الطلاب حسب درجات مختلفة. وبعضهم سيرسب نتيجة الاداء الضعيف اعتماداً على عدم الفهم او عدم اتمام الواجبات	يحتاج جميع الطلاب الى انجاز مستوى تعليمي معين، حتى وان كان ذلك يعني قضاء سنوات اطول في المدرسة.
ارتفاع الدرجات وانخفاضها	يقارن الانجاز اعتماداً على الاداء بمعايير مستقرة معقولة وقد لا تكون معايير رسمية وتشبه كثيراً ما جربه الطلاب السابقون	يصعب غالباً معايرة قيمة أي درجة يحصل عليها الطالب في مخططات الدرجات البديلة. وقد تصعب المقارنة بين الطلاب في مختلفة الحصص الدراسية او قد يستحيل ذلك.

ثالثاً: المواد الدراسية:

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
الرياضيات	الرياضيات التقليدية: - ينصب التركيز على حفظ الحقائق الاساسية مثل جدول الضرب واتقان الخوارزميات الحسابية خطوة بخطوة وذلك بدراسة الامثلة والكثير من التدريبات.	- لا يركز المنهج الدراسي على تدريبات المعرفة الاجرائية ويركز على التقنية (الحاسبات واجهزة الكمبيوتر) وعلى الفهم المنطقي. - قد تضم الدروس المزيد من المواد التوضيحية التي تدعم الفهم المنطقي بدلا

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
	- يتم البحث عن اجابة واحدة صحيحة باستخدام طريقة قياسية واحدة. - يتابع مختلف الطلاب دراسة الرياضيات بعد المراحل الاساسية بحيث تغطي مستويات مختلفة من المواد. - يتم تدريس الرياضيات بوصفها منهجاً مستقلاً دون التركيز على النواحي الاجتماعية او السياسية او العالمية. بيد انه قد يكون هناك بعض التركيز على التطبيقات العملية في العلوم والتقنية.	من التقديم المباشر للحقائق والاساليب. - قد ينصب التركيز على التطبيقات العملية والمشكلات الكبيرة مثل البيئة والنوع والتنوع العرقي والعدالة الاجتماعية - قد تضم دروس الرياضيات انشطة الكتابة والرسم والالعاب والتوجيه باستخدام اساليب المناولة بدلا من ملء اوراق التدريبات. - قد تضم الدروس شرحاً للمفاهيم بما يسمح للطلاب بابتكار اجراءاتهم الخاصة قبل تدريس الخوارزميات القياسية. قد يعتمد التقييم على توضيح الفهم المنطقي ولا يعتمد تمام الاعتماد على ما اذا كانت النتيجة النهائية صحيحة. - في بعض الدول (مثل الولايات المتحدة) من التوقع ان يحقق جميع الطلاب انجازات مرتفعة وان يتقنوا الجبر بدلاً من انقسام بعض الطلاب الى دراسة الرياضيات التجارة والبعض الاخر الى دراسة الرياضيات الخاصة بالمهنة الرياضية والعلمية
العلوم	العلوم القائمة على الحقائق: تعد حصة العلوم فرصة لنقل المعرفة المجردة والمفردات الخاصة من المدرس (او الكتاب المدرسي) الى الطلاب ويركز الطلاب على حفظ	في نظام العلوم القائمة على البحث قد يطلب من الطالب ان يؤلف تجربة تبين ان الارض تدور حول الشمس. وينتقل التركيز من حفظ المعلومات التي تعلمها الطالب من الطريقة العلمية الى استخدام

الموضوع	المنهج التقليدي	المنهج البديل
	ما تعلموه تتبع "التجارب" اجراءات محددة سلفاً لانتاج نتائج متوقعة.	الطريقة العلمية في الاستكشاف.
تعلم اللغات	الصوتيات: ينصب التركيز على قواعد التدريب الصريح على الصوت المطابق للحرف واليات فك رموز الكلمات. يركز الطلاب في البداية على المهارات الفرعية للصوتيات وقراءة النصوص المفسرة. وعندما يتقن الطلاب عدداً كافياً من القواعد، يسمح لهم بالقراءة الحرة والمطولة (وفي العديد من اللغات مثل الفرنسية والاسبانية واليونانية، يتم تدريس الصوتيات في سياق قراءة مقاطع مفتوحة وبسيطة.	في الطريقة الكلية لتعليم اللغات (whole language) يتعرض الطفل للغة ثرية متصلة يمكنها تعلم القراءة امراً طبيعياً مثله مثل تعلم الكلام، لهذا لا يتعلم الطلاب بطريقة رسمية الاصوات والحروف المطابقة لها، بل يفترض انهم يخمنون ذلك من تلقاء انفسهم) يرجى ملاحظة ان هذا يقتصر على بعض اللغات مثل الانجليزية والفرنسية التي تتميز بقواعد معقدة للصوتيات والهجاء. ولا زال التعليم في البلاد التي تتحدث لغات مثل الاسبانية واليونانية، والتي تتميز بهجاء صوتي بسيط نسبياً، يعتمد اعتماداً اساسياً على الصوتيات

اسس بناء المنهج:

تعد الاسس مصدر اشتقاق لا يختلف عليه احد وهي ثابتة لا تتغير بتغير المكان ولا الزمان ويشتق منها معايير المنهج التي تاتي من الاسس ومن الاسس تشتق سياسة التعليم ووثيقة التعلم.

ان المناهج لا تقوم على فراغ وانما تشكل وتتماثل في الثقافة التي تعيش فيها النظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع.والمناهج لها اساس من النظريات والمفاهيم السيكولوجية لتؤتي ثمارها جلية طيبة، وهي تخضع للمنهج الفلسفي الذي يدين التربويون ويرغبون في صيغ الشباب بصيغته.

فالتربية بمناهجها كيان معنوي يرتوي بجذور غيره، ويقوم على اسس، وينبني تطوير المناهج على مجموعة من الاسس وهي:

اولاً :- الاسس الفلسفية:

وهي تعني: حب الحكمة. ويقصد بالحكمة ذات المعلومات والمعارف التي يتعلمها الانسان في المدرسة او خارج المدرسة، وانما تعني شيئاً يزيد على هذه المعلومات وتلك المعارف، وهو استخدامها وتطبيقها في مواقف الحياة العملية. فلكل انسان في الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته، ويبني عليها احكامه، ويستتبع معينها في تفكيره، وكذلك تهتم الفلسفة بالمناهج التربوية والأسباب الداعية الى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات وكتب وغير ذلك، أي انها تعني الأطر الفطرية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع معين، والمتمثلة في عقيدته، ودائرته وحقوق أفراده وواجباتهم.

والممعن في امر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجد ان أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة:

1 - الاتجاه التسلطي.

2 - الاتجاه الديمقراطي.

3 - اتجاه التحرر المطلق.

ثانياً: الاسس النفسية:

أي الاسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية ، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة وعلى واضع المنهاج ان ياخذ بعين الاعتبار حاجات واهتمامات وميول ومراحل النمو وكيفية التعلم للمتعلم، واتاحة الفرصة للعمل الجماعي، واستخدام برامج ارشادية مناسبة، وتعميق الدين والايمان، واستخدام اساليب الاستقصاء وحل المشكلات.

ثالثاً: الاسس المعرفية:

وتعني الاسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بحقول المعرفة الاخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها وعلى واضع المنهاج ان يراعي البنية المعرفية لكل فرع من فروع المعرفة، ويربط بين المعلومات التي تقدم للطلبة في فرع ما، وبين حياة الطالب وواقعه وحاجاته واهتماماته، وان يغنيه بكل انواع المعرفة. والمعرفة اما منزله او عقلية او انسانية.

رابعاً: الاسس الاجتماعية:

وتعني الاسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وافراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعملية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدينية والاخلاقية، والوطنية، والانسانية. وعلى واضع المنهاج ان يعمل على زيادة الوعي وبث التسامح وتقبل الاخر، نشر الثقافة التكنولوجية بين افراد المجتمع، ونشر مبادئ الديمقراطية والحرية وتعويدهم على التفكير الناقد.

الأسس التي يتم عليها بناء المنهج وتصميمه:

اولاً: طبيعة المجتمع وتأثيرها على بناء المنهج:

من المعروف أن لكل مجتمع أهدافه وغاياته التي يسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسساته وتعد المدرسة احدى المؤسسات التي انشاها المجتمع لتحقيق اهدافه عن طريق تربية الناشئ باسلوب ونظام دراسي يسعى في النهاية الى تحقيق اهداف المجتمع، وللمدرسة وسيلتها في تحقيق هذه الاهداف وهي المنهج، لذا يجب ان تكون اهداف المدرسة ومن ثم اهداف المنهج تسعى الى تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف والافكار، وتنمية نوع معين من السلوك، كذلك لكل مجتمع من المجتمعات مطالبة وحاجاته الحاضر والمستقبل التي تحددها ثقافة هذا المجتمع وطور نموه، لذلك ان هدف المنهاج الدراسي في مجتمع ما قد لا تتناسب

مع مجتمعاً اخر كما ان ما يناسب المجتمع من مناهج في فترة معينة قد لا تناسبه اطلاقا في مدة زمنية اخرى، لذا يجب على المنهج والممنهج ان يطور اهدافه وبرامجه لتتمشى من التغير الحادث في المجتمع والمطالب والحاجات الناشئة عن ذلك، وان يكون المنهج مرنا بالقدر الذي يسمح بمواجهة احتمالات المستقبل وتأثيرها على طبيعة المجتمع، ونجد ان في داخل المجتمع الواحد عدة انواع من البيئات ولكل بيئة حاجاتها ومطالبها، فانه يجب ان ياخذ في نظر الاعتبار في اثناء بناء المنهج مطالب وحاجات البيئة المحلية بحيث يتضمن المنهج المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة التي تؤهل الفرد لخدمة بيئته المحلية ويسهم في حل مشكلاتها، فان عملية بناء المنهج يجب ان تسبقها عملية تحليل الطبيعة والمجتمع، وتجديد طور النمو الذي يمر به، ومن ثم اهدافه وحاجاته ومطالبه في الحاضر والمستقبل، اذ ان نتائج هذا التحليل تعتبر بمثابة مرشدا لوضع اهداف المنهج واختيار محتواه وطريقة تنظيمه والخبرات التعليمية التي يجب تضمينها داخل المنهج. (زهران – 2006 -63).

ثانياً: خصائص ومطالب مرحلة نمو المتعلم وبناء المنهج:

ان الفرد يمر منذ ميلاده حتى يبلغ الرشد بمراحل نمو متابعة يكون خلالها قادراً على اجراء بعض الادعاءات التي تتيحها له قدراته العقلية والجسمية في كل مرحلة يمر بها، وعلى ذلك يجب مراعاة الخصائص العقلية والجسمية للفرد المتعلم في اثناء بناء المنهج واستخدام الطريقة المناسبة لعرض المحتوى، واختيار الخبرات التعليمية التي تلائم المستوى العقلي والجسمي للفرد، فاذا كان الفرد في مرحلة تتيح له التعامل مع الاشياء الملموسة والتعلم من خلال ذلك فلا يجب ان يتضمن المحتوى اشياء مجردة اذ ان ذلك سوف يعوق تعلم الفرد لعدم قدرته على التعامل مع المجردات، كلما كان محتوى المنهج وخبراته التعليمية تحتوي على ما يناسب الخصائص العقلية والجسمية للفرد المتعلم، كلما ساعد ذلك على تيسير عملية التعلم وضمان حدوثها، وعلى ذلك يجب في اثناء المنهج ان يتضمن محتواه

وخبراته التعليمية ما يفي بمطالب واهتمامات المتعلم ويشبع حاجاته ويتمشى مع ميوله واستعداداته وقدراته (الوكيل والمصري – 2007 – 110)

ثالثاً: طبيعة المادة وبناء المنهج:

المقصود هنا من المادة هي المادة الدراسية او محتوى المنهج الذي يشتق من المادة بعد تبسيطه واعداده بحيث يتناسب مع قدرات المتعلم وخبراته ومعلوماته السابقة، ومن البديهي ان المادة الدراسية سواء اكانت رياضيات او فيزياء ام مواد اجتماعية وفلسفية هي الصورة الحالية للمادة بعد مرورها في عمليات تبسيط وانتقاء واعداد بما يتناسب مع خصائص وقدرات المتعلم يكون له طبيعة المادة نفسها، ومن المنطقي انه اذا كانت المادة الدراسية لها طبيعة مميزة فان ذلك يستلزم اسلوبا معينا في عرضها وتنظيم ما تحتويه من معلومات وحقائق ومفاهيم، فان معرفة طبيعة المادة الدراسية كاحد الاسس التي يجب ان تؤخذ في نظر الاعتبار عند تصميم وبناء المنهج أن يلقي الضوء على الاسلوب المناسب لمعالجة المادة وتنظيم وعرض المعلومات والحقائق والمفاهيم الخاصة بها داخل المحتوى كما يساعد على انتقاء المدخل وطرق التدريس التي ينبغي ان تستخدم في تدريسها حتى نمكن المتعلم من الوصول الى افضل مستوى وبلوغ الاهداف التربوية المراد تحقيقها، فان صلحت المادة الدراسية على مستوى التخطيط والتنفيذ كان النظام التربوي ناجحا في اداء دوره في المحافظة على تراث الامة وقيمتها وثقافتها (زغلول وحلمي – 2005 – 30).

رابعاً: الاتجاهات التربوية السائدة وبناء المنهج:

لما كانت غاية التربية هي اعداد الناشئ للتفاعل مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه ومواجهة مشكلاتها والتغيرات الحادثة بهما وتتخذ من المنهج الوسيلة في تحقيق هذه الغاية، فاننا نجد ان الاتجاهات التربوية نحو النظر الى الفرد واسلوب اعداده للبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه تنعكس دائما على محتوى المنهج

واسلوب تنظيمة والطرق المتبعة في التدريس، مع تطور الاتجاهات التربوية وظهور اهمية الترابط والشمول وتكامل المعرفة واثر ذلك على تربية الفرد تربية متكاملة، فظهر منهج المواد المترابطة الذي يسعى الى ايجاد الصلات بين المواد الدراسية او بين بعض الموضوعات منها، كما ظهر منهج المجالات الواسعة الذي يهدف الى التغلب على التقسيم والتجزئة عن طريق ضم مجموعة منن المجالات الخاصة في مجال عام مثل العلوم العامة او العلوم الاجتماعية وجعل دور التلميذ ايجابيا بمعنى ان يكون قادرا على البحث عن المعرفة واكتشافها بنفسه (ناهد ونيللي – 2004 – 76).

مع مواكبة التطورات الحديثة والقيام بالبحوث التربوية ظهرت اتجاهات تربوية تهدف الى نقل مركز الاهتمام في العملية التربوية من المادة الدراسية الى الفرد الذي يتعلم والتركيز على نشاطه في اثناء عملية التعليم والتعلم، وفي جعل ما يدرسه الفرد وثيق الصلة بحياته وبيئته التي يعيش فيها، وقد انعكس هذا الاتجاه على مستوى المنهج فاصبح يقوم على اساس ميول الفرد وحاجاته فالفرد يشارك في اختيار دراسات تتماشى مع ميوله وتحقق رغباته، ويضع الخطط المناسبة لتحقيق اهدافه، ويقوم بتنفيذها، ويقوّم ما وصل اليه من اهداف، وفي اثناء قيام الفرد بهذه الانشطة يتاح له الكثير من الفرص للملاحظة والبحث والتفكير والقراءة وكتابة التقارير واجراء التجارب واستخلاص النتائج ويتم ذلك تحت اشراف وارشاد المدرس وتوجيهه وقد اطلق على اسم هذا المنهج اسم منهج النشاط، ولما كان هذا المنهج يقوم على اساس ان الفرد يتعلم ويكتسب المهارات والمعارف من خلال مروره بخبرات تتمثل في مواقف مشكلة، وبان ما يتعلمه مع هذه المواقف يعدل من سلوكه ويساعده على مواجهة المواقف الاخرى اصبحت الطريقة المرتبطة بهذا المنهج والمناسبة له هي طريقة حل المشكلات (الوكيل والمصري – 2007 – 112).

وما رأي بعض المربين ان تكيف الفرد مع المجتمع يستلزم التوافق والتفاهم مع بقية افراد المجتمع، وكذلك يجب مراعاة حاجات الفرد واستعداداته الخاصة وقدراته وذلك تماشيا مع مبدا الفروق الفردية، ومع زيادة الاهتمام بالتلاميذ الذين يتعلمون وجعلهم مركزا للعملية التعليمية وظهور دراسات بياجيه وبرونر عن مراحل النمو العقلي للفرد من الطفولة الى الرشد وخلاصتها ان الفرد يمر بمراحل نمو عقليه تتدرج من تعامله مع العالم الخارجي عن طريق الافعال او الحركات الى القدرة على التجريد ووضع فروض يستدل منها على النتائج، وضع (برونر) فرضيته القائلة ان يمكن تدريس أي موضوع بفاعلية الى أي فرد في أي مرحلة من مراحل النمو العقلي اذا ما قدم هذا الموضوع بالطريقة التي تناسب مرحلة النمو العقلي التي يمر بها الفرد وقد ادت عدة عوامل الى ظهور منهج الوحدات التعليمية اهمها سيكولوجية التعلم عند هربارت الذي يرى فيها ان الفرد يؤدي دوره في الحياة وحده او تحصيل المعلومات الجديدة يعتمد على وحدة الموقف التعليمي وتكامله، ونظرية الجشطلت التي اكدت صدق تصور هربارت عن النفس انها وحدة وعن ضرورة المدخل الكلي للتعلم التي لا تتحدد بمجموعة عناصره بل بالعلاقات بينها ايضا، وان معناها يتضح بعلاقتها بالموقف التعليمي، ككل وان غرض المتعلم هو العامل المحدد الذي ينظر عناصر الموقف التعليمي، وقد اثر ذلك في تقبل فكرة الوحدة ودعمها كاتجاه في تنظيم مواد المنهج وتطوير اساليب تعليمية من خلال ربط المنهج بمشكلات وحاجات ومطالب البيئة والمجتمع يعد من الاتجاهات التربوية السائدة في الوقت الحاضر، وقد استلزم هذا التحليل كلا من البيئة والمجتمع لمعرفة الكفايات والمهارات المطلوبة في الافراد، وبناء البرامج التي تكشف هؤلاء الافراد فتلك الكفايات والمهارات تؤهلهم للقيام بدور فعال في خدمة البيئة والمجتمع (احمد – 2001 – 120).

العناصر المؤثرة في بناء المنهج:

هناك نوعين من العناصر وهي:

أ- **العناصر العامة:** وهي الوسائل، والملاعب، والمبنى، والمختبر، وجميع المرافق.

ب- عناصر البناء وهي:

1 - اهداف المنهج: الهدف هو غاية يسعى الفرد الى تحقيقها، وهو صيغة تصف سلوكا محددا يرجى تحقيقه لدى المتعلم، بعد مروره بخبرة تربوية.

اما مجالات الاهداف فهي (معرفي، مهاري، وجداني).

2 - محتوى المنهج: وهو الموضوعات الدراسية التي يتضمنها المنهج. اما الصعوبات التي تواجه واضعي محتوى المنهج فهي

- اتساع وتشعب مجالات المعرفة، وصعوبة الاختيار منها لتحديد محتوى المنهج.
- عدم التجانس الواضح بين المتعلمين " مراعاة الفروق الفردية ".
- التغيرات التي تحدث في المجتمع وفي العالم، مما يحتم اعادة النظر في المحتوى.

3 - استراتيجيات التعليم: ويعبر البعض بها عن طرائق التدريس لانها تشير الى توليفه من طرائق التدريس، وهي دعوة الى استخدام المعلم عدة طرائق تدريسية في موقف تدريسي واحد.

العوامل المؤثرة في بناء المنهج:

ويقصد بها عامل الضغط على المنهج نحو التغيير، فقد شهدة الفترة الاخيرة كثيرا من التغيرات الثقافية في كافة مجالات الحياة مثل الانفجار المعرفي الهائل

الذي ترتب عليه تضاعف المعلومات في فترة زمنية وجيزة، وازدياد الامال ومستويات الطموح للشعوب والافراد، فاقبل الجميع على التزويد بالعلم والاستفادة من التقنيات الحديثة في المجالين الاقتصادي والاجتماعي، كما زاد التقدم العلمي والتكنولوجي، وصاحبت ذلك تطبيقات تكنولوجية ادت الى تغير وسائل الانتاج، فحلت الالة محل الانسان في عديد من المجالات، وحدث تغير في موارد الانتاج، فلم تعد مقصورة على الموارد الطبيعية فقط، بل تعدتها الى انتاج موارد جديدة مصنعة، كما ازداد الاهتمام بالتخصص المهني الدقيق وتقسيم العمل، هذا الى جانب تطور الدراسات في مجالي التربية وعلم النفس، وتأكيدها ضرورة الاهتمام بتنمية شخصية المتعلم من كافة جوانبها (المعرفية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية..... الخ) ومن ثم اصبح للمتعلم دور نشط في العملية التعليمية.

ان هذه التغيرات الثقافية السريعة تتطلب اعداداً خاصاً لافراد المجتمع في المؤسسات التعليمية المختلفة، ولذلك فان المنهج الذي تقوم بتنفيذه تلك المؤسسات ينبغي ان يخطط له بعناية فائقة حتى يستوعب كل هذه التغيرات.

فهذا المنهج ينبغي الا يحرص على حشو عقول الطلبة بالحقائق والمعلومات، التي ربما لا تكون مناسبة لما يستجد من تغيرات وتطورات في المستقبل، ومن ثم يجب ان ان يهتم باكساب الطلبة القدرة على التعليم الذاتي وتدريبهم على مهارة البحث عن المعرفة التي تساعدهم على الاستمرار في التعلم والنمو الشخصي والاستقلالية، وتنمية مهارات التفكير بكل مستوياتها بدلا من الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة.

كما يجب ان يهتم هذا المنهج بتحقيق النمو الشامل للطالب، من خلال تنمية شخصيته من كافة جوانبها (العقلية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والدينية، والسياسية، والفنية.... الخ) لان الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة كما اكدت الدراسات النفسية.

وينبغي ان يهتم هذا المنهج ايضا بتهيئة الفرص امام الطلبة لممارسة العلاقات والمهارات الاجتماعية المرغوب فيها كالتعاون وتحمل المسؤولية والاخلاص في العمل وتكوين الانفعالات والعواطف المناسبة حولها التي تجعلهم يحبونها، ويؤمنون بها، ويتحمسون لها. كذلك يجب ان يهتم هذا المنهج بميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم، وان يسهم في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لديهم، والتي تعد محددات وموجهات للسلوك المراد تعديله، بما يتفق مع طبيعة المجتمع والتغيرات الحادثة فيه وتلك التي يتوقع حدوثها في المستقبل.

كما ينبغي ان يهتم المنهج ايضا بالانشطة المدرسية والدراسات العملية وذلك باتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الانشطة المتنوعة وارساء الدراسة النظرية على اساس النشاط والممارسة والخبرة الذاتية، حتى يتضح للطلبة معناها ومغزاها.

ويجب أن يهتم هذا المنهج بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والمجتمع، عن طريق تعريف الطلبة بمشكلات البيئة والمجتمع، وتنمية قدراتهم على ايجاد حلول لها.

والى جانب ما سبق ينبغي ان يهتم المنهج بتهيئة فرص النمو المهني للمعلم، عن طريق تحريرة من قيود طريقة التلقين التقليدية، واعطائه الفرصة للمشاركة مع طلبته في تخطيط العمل اليومي، وتنفيذه والقيام بالوان مختلفة من الانشطة والمشروعات التي تتطلب من الطالب ان يفكر ويجرب ويبتكر ويلاحظ طلبته فيزداد فهماً لهم كافراد وتتحسن قدرته على توجيههم.

ومن هنا نرى معظم علماء التربية يرون. ضرورة ان تكون الخبرة التربوية هي اللبنة التي يتكون منها المنهج، او هي وحدة بناء هذا المنهج، وان يكون الهدف من هذه الخبرة المقدمة في ذلك المنهج هو تحقيق النمو الشامل المتوازن للطلبة بما يؤدي الى تعديل سلوكهم وتحقيق الاهداف التربوية، كما اكد

علماء التربية ايضا ضرورة الا ينحصر السعي نحو تحقيق ذلك الهدف داخل الصف الدراسي او المدرسة فقط، بل يتعداه الى خارج حدود المدرسة.

ان نجاح المنهج يتطلب دائما تحليل المواد والمقررات الدراسية طبقا لما يقتضيه اكتساب الطلبة للمؤهلات المهمة في مجال اختصاصهم وكذلك اعادة تقييم. اهداف المناهج المخصصة لاعدادهم اخذين بنظر الاعتبار الطبيعة المتغيرة لمنهجهم.

ومن هنا يمكننا ان نحدد العوامل المؤثرة في بناء المنهج وهي:

1- **عوامل فلسفية عقائدية:** ان الفلسفة تهدف دائما الى مساعدة الفرد ليكون مواطناً صالحاً في المجتمع، لهذا فان برامجها تتأثر بهذا الاتجاه وتعمل على تحقيقها. لهذا تأثر المنهج قديما في اليونان بفلسفة افلاطون مما ادى الى اهتمام المنهج بالعقل واهمال الجسم، اما الاسلام فينظر للانسان على انه خليفة الله على ارضه فامره بعمارة الارض وسخرها له، فلذلك اهتم المنهج بتنمية الفرد الى اقصى نمو ممكن.

2- **عوامل نفسية:** يتأثر المنهج بدوافع واتجاهات وميول المتعلمين ومشكلاتهم النفسية في كل مرحلة من مراحل نمو المتعلمين.

3- **عوامل اجتماعية:** ان الفلسفة الاجتماعية مستمدة من اهداف التربية والمجتمع لذا يتأثر المنهج بالاسرة كما يتأثر بالمؤسسات الاعلامية من تلفاز واذاعة وغيرها ويتأثر ايضا بالعادات والتقاليد والقيم للمجتمع.

4- **خصائص العصر:** يتميز عصرنا بانه عصر التفجر المعرفي وهذا يقتضي منا مراعاة ذلك في مناهجنا حيث يجب الاهتمام بالعلوم التطبيقية والعمل على تنمية القدرات الابتكارية.

5- **القائمين على المنهج:** المعلم والمشرف ومدير المدرسة قائمون على تنفيذ المنهج ولكل واحد منهم دوره الفعال في المنهج، ومن ثم فان المنهج يتأثر تأثيراً كبيراً بهؤلاء.

6- **الامكانيات والمستلزمات:** ان الامكانيات والمستلزمات تؤثر وبشكل فاعل على مفردات المنهج ونوعية الفعاليات والانشطة لذا فان هذا الجانب له تأثير على نجاح او فشل المنهج.

فالمباني والتجهيزات المدرسية المطابقة للمواصفات الصحية والتربوية تسهم في تحقيق اهداف المنهج والعكس صحيح.

7- **صفات القوة والضعف عند القائد:** ان القائد له تأثير كبيرة على نجاح او فشل المنهج وبدونه لا يمكن ان تنجح العناصر الاخرى في تحقيق اهدافها ، فان الاهتمام باعداد قادة كفوئين بالوسط التربوي اساس نجاح تنفيذ المنهج ان كانوا معلمين او مدرسين او اداريين.

8- **الاهداف المتوخاة من المنهج:** يجب ان تكون الاهداف واضحة كي يتم تحديد الفعاليات وعلى ضوءها يتم بناء المنهاج الذي يحقق هذه الاهداف.

9- **طبيعة الافراد وحاجاتهم:** ان حاجات الافراد تؤثر الى حد كبير في بناء المنهج لان الجميع يطمحون بالوصول الى تحقيق هذه الحاجات وذلك بالاعتماد على مراحل النمو المختلفة للافراد.

10- **عدد المشاركين:** ان عدد المشاركين له تأثير على بناء المنهج وتنفيذ مفرداته فكلما كان العدد مقبولاً ويتلائم مع نوع النشاط كلما كان تنفيذ المنهج ناجحاً في تحقيق الهدف المنشود.

11- **تطوير المنهج:** ان المناهج يجب ان لا تبقى ثابتة بدون تغيير فهي تحتاج بين فترة وأخرى الى التطوير كي تحقق اهدافها على ان يكون التطوير مبنياً على اسس علمية.

وتكمن الاهمية النفعية لتفعيل التطوير بالاتي:

1 - حاجتنا الى تطوير المناهج نظرا الى اهميتها حاضرا ومستقبلاً.

2 - طبيعة المادة ومبادئها التربوية وارتباط محتوياتها بالعلوم الاخرى.

3 - احتياجات المتعلمين الى انشطة تشبع رغباتهم وفقا لمراحل نموهم.

4 - توزيع مدروس لمحتويات المناهج المختلفة في ضوء متغيرات السن والجنس.

5 - اعداد جيل من الشباب يتمتع بصحة جيدة متوازية.

6 - اعداد جيل من الشباب متعاون ومتفاعل مع غيره.

7 - استثمار اوقات الفراغ فيما يعود بالنفع والبعد عن الانحراف.

8 - نشر الثقافة عن طريق المحتويات التدريسية والاعلامية لانها اصبحت لغة العالم المتحضر.

تنفيذ المنهج:

يعني به احد المكونات او العمليات الرئيسية في بناء وصنع المنهج، ومن خصائص وظيفتها العمل على نشر المنهج داخل المدرسة، ويستلزم ذلك اعداد البيئة المدرسية والبيئة الخارجية المساعدة بكافة امكاناتها قبل اقرار العمل بالمنهج في مؤسسات التعليم، وذلك لتوفير فرص ايجابية لنجاحه. كما ان تنفيذ المنهج يحتاج الى عملية تقويم مصاحبة ومستمرة بالاضافة الى مرحلة التقويم النهائي التي تجري لمعرفة مدى ما تحقق من اهداف مرسومة في الخطة وما الصعوبات التي واجهت التنفيذ ؟ وما نقاط القوة والضعف ؟ لذلك قيل ان التقويم عملية مستمرة وعملية نهائية معاً.

عناصر تنفيذ المنهج:

1. دليل المعلم:

من الضروري إصدار دليل للمعلم عند بناء منهاج دراسي وهو يحتوي على جميع الخطط لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي وبنفس الوقت وسيلة مساعدة للمعلم عند تطبيق المنهاج.

ومن الضروري ملاحظة ما يحدث من تغييرات على المنهاج مما يتطلب إجراء ما يلزم على الدليل بصورة ملائمة للمتغيرات التي أجريت على المنهاج، ومن الضروري أن يفهم المعلم فلسفة المنهاج من خلال دليل المعلم.

كما إن دليل المعلم يضع أمام المعلم كافة الأساليب التدريسية لغرض الاستفادة منها إضافة إلى أساليب التقويم.

محتوى دليل المعلم:

أ - مقدمة دليل المعلم:وتشتمل على ما يلي:

- الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج.
- تعريف المعلم بأهداف الدليل.
- تعريف بالأبواب والفصول للدليل.

ب - أهداف المنهاج: ويتضمن ما يلي:

- العلاقة بين أهداف المنهاج وأهداف العملية التعليمية.
- مصادر الأهداف ويجب أن تستمد من (المجتمع، المتعلم، طبيعة المعرفة).
- بيان المصادر التي اشتقت منها أهداف المنهاج.

ج- وحدات المنهاج:

- محتوى وحدات المنهاج (المهارات، المعارف، المفاهيم، القيم، الاتجاهات).
- عدد الساعات المقررة التي يحتاجها المعلم لتنفيذ كل مادة دراسية من مواد المنهاج.

د- الطرق والوسائل: وتتضمن مايلي:

- ذكر الوحدات التعليمية المرتبطة بمختلف أنواع الوسائل التعليمية.
- نماذج من أساليب التقويم المختلفة.
- إعطاء أنواع مختلفة من الوسائل التعليمية والوحدات التعليمية المرتبطة بها.

هـ - البرامج والفعاليات:

- إعطاء فكرة واضحة عن العلاقة ما بين الفقرات التي سبق ذكرها.
- إعطاء أمثلة لتنفيذ البرامج التي سوف تحقق الأهداف.
- أمثلة عن كيفية إثارة الدافعية والحماس لدى المعلم.

و- التقويم: ويشمل إجراء اختبارات بأساليب متعددة يمكن استعمالها وتطبيقها.

ز – مصادر التعلم الأخرى: من الضروري أن يطلع المعلم على أحدث النظريات والعلوم لذا يجب أن يشتمل دليل المعلم على أحدث المصادر.

2- المعلم:

يعتبر المعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية بالمدرسة وعن طريق المعلم يتم توجيه المتعلم اجتماعيا ليكون فردا مفيدا في المجتمع وعليه يجب أن

يكون المعلم قد أعد أعدادا صحيحا ليتحمل المسؤولية المهمة الملقاة على عاتقه. ومن النواحي المهمة ضرورة إشراك المعلم في التخطيط للمناهج وخاصة أهداف المنهج ومحتوياته ثم تحديد الوسائل لتحقيق الأهداف. وعليه يعد المعلم المسؤول الأول عن تنفيذ المنهاج.

3- المتعلم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية وعليه يجب معرفة الخصائص والحاجات والميول التي تخصه ليتسنى للمعلم والمسئولين وضع المنهاج وفق ذلك إضافة إلى ضرورة إشراك المتعلم في الاجتماعات الخاصة بالمنهاج وسماع وجهات نظر المتعلم

4- طرائق التدريس:

تعتبر طرائق التدريس واساليبها عنصراً اساسياً من عناصر العملية التعليمية ومن المهم معرفة كيفية اختيارها ومن الضروري اختيار الطريقة الملائمة للتدريس لغرض تحقيق أهداف المنهاج حيث إن اختيار الطريقة الصحيحة لها أثر كبير في تنفيذ المنهاج وطريقة التدريس تتأثر بعوامل كثيرة منها أهداف الدرس، أنواع البرامج، وقت الدرس، التجهيزات، القاعات الدراسية، الوسائل التعليمية، الفروق المعرفية والفرديه للطلبة وعددهم.

5- الكتاب المدرسي:

ان تدريس أي مادة دراسية في معظم الدول العربية يعتمد على الكتاب المدرسي الذي يحتوي على مفردات دراسية ووثائق تخص المعلم وحده مفروضة عليه من الوزارة، وهو الاداة الضرورية لحدوث التعلم والتعليم، كما يعد ركناً مهما من أركان المنهاج مما يخفف المجهود الذي يبذله المعلم أثناء التدريب أو التدريس، ومما تقدم يمكن حصر أهمية الكتاب المدرسي بما يلي:

1. يساعد المتعلم في إدراك المهارات..

2. يساعد المتعلم في الحصول على المعلومات والمعارف.
3. يساعد على تنفيذ المنهاج بصورة صحيحة.
4. يساعد المعلم على التدرج من الموضوع إلى آخر.
5. يساعد على اكتساب القيم الخلقية والاجتماعية.
6. يخفف من المجهود الذي يبذله المعلم في شرح وإعطاء المهارات والمعلومات.
7. وسيلة لتقويم المتعلم من الناحية النظرية .
8. يطمئن المعلم إلى ما فيه من معلومات ومعارف ومهارات من حيث صدق صحتها.
9. يساعد على نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم.
10. تستخدم أساليب التدريس الحديثة في توضيح محتوى المهارات الخاصة بالبرامج المدرسية.
11. التنوع في محتوى الكتاب والوسائل التعليمية.
12. استمرارية التقويم والاهتمام بتنوع التقويم.

6- الوسائل:

من العناصر الأساسية في العملية التعليمية الوسائل التي تتبع للاستفادة من جميع حواس التلميذ خلال عملية التعلم مما يتطلب إيجاد الوسائل الضرورية والمناسبة ليتسنى للمعلم إمكانية تنفيذ المنهاج بصورة صحيحة حيث يمكن عن طريق تنوع الوسائل استعمال أساليب عديدة للتعزيز الذي يؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم.

7- الإشراف:

إن عملية الإشراف مهمة لتنفيذ المنهاج من خلال متابعة المشرف لفقرات المنهاج. ويقوم المشرف بتوضيح كل ما يتعلق بتنفيذ المنهاج للمعلم وكما يساعده على كيفية التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ المنهاج ويقوم بتزويد كل ما هو حديث وجديد للمعلم.

8- الادارة المدرسية:

تعتبر أدارة المدرسة الأداة المهمة في تنفيذ المنهاج باعتبارها قد اكتسبت خبرات عديدة من خلال تنفيذ المناهج الدراسية المختلفة وقيامها بتشجيع المعلم ودعمه لأجل تمكنه من تنفيذ المنهاج وتحقيق الأهداف التربوية باعتبار إدارة المدرسة هي حلقة الوصل بين المدرسة والبيئة والمجتمع، و هي المسئولة عن التنسيق بين المناهج الدراسية المختلفة.

المدرس والمعلم والمنهج:

المدرس وتنفيذ المنهج:

تقع مسئولية تنفيذ المنهج على المدرس وحتى يضطلع بمسؤولياته بفاعلية وتمكن وفهم مستنير لجوهر المنهج وأهدافه ينبغي ان تتوافر فيه عدة مقومات نلخصها في الآتي:

أ - أن يكون المدرس قادراً على:

1 - تحديد الاحتياجات التعليمية ، والنفسية للمتعلم.

2 - فهم موقعه في منظومة المدرسة ومسؤولياته والسلوك وفقا لذلك.

3 - تحديد الأهداف التعليمية للمنهج ، والأهداف الإجرائية للموضوعات.

4 - تصميم الأنشطة والخبرات التعليمية.

5 - تيسير التعلم الفعال في المواقف التعليمية ، والقيام بدوره كمرشد وموجه وميسر لتعلم الطلاب.

6 - استخدام استراتيجيات تعليم / تعلم تراعى أنماط تعلم الطلاب ، وتثير دافعيتهم للتعلم.

7 - تصميم مواقف تعليمية تنمي الأنواع المختلفة من التفكير ، والقدرة على صناعة القرار واتخاذه ، وإدارة الأزمات.

8 - تصميم بيئة تعلم ثرية تناسب حاجات المتعلمين وميولهم.

9 - إدارة الوقت واستثماره وتقليل الفاقد منه.

10 -توفير مناخ يشعر فيه المتعلمين بالأمان والعدالة.

11 -استخدام أساليب التقييم الأصيل لتقييم الجوانب المختلفة لتعلم التلاميذ.

ب - أن يتمكن من:

1 - فهم بنية وطبيعة مادة تخصصه.

2 - استخدام أساليب البحث العلمي المرتبطة بتخصصه.

3 - الوصول الى ما وراء المعلومات المتاحة وإنتاج المعرفة.

4 - تطبيق مداخل تكامل مادة تخصصه مع المواد الأخرى.

5 - استخدام أساليب التقييم الذاتي وتعديل سلوكه التدريسي وفقاً للنتائج.

6 - دراسة وتحليل المعلومات والبيانات ، ومعطيات المواقف وصناعة القرار واتخاذه في ضوئها.

7 - معالجة المواقف الحرجة ، وإدارة الأزمات بمرونة وحكمة.

8 - أداء أدواره والاضطلاع بمسؤولياته كعنصر في منظومة المدرسة الفعالة.

9 - ممارسة الأنواع المختلفة من التفكير وأساليب حل المشكلات وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.

10 - فهم المتغيرات المحلية والعالمية وتبصير المتعلمين بها.

ولا يمكن أن يؤدي المعلم عمله بفاعلية ويضطلع بمهامه ومسؤولياته وفق المقومات السابقة إلا إذا التزم بأخلاقيات المهنة وآدابها ، وتقاليدها وكان سلوكه العام ، وسلوكه التدريسي في ضوئها.

دور المعلم والمدرس في حياة الطالب:

لا أحد يستطيع أن ينكر الدور الذي يلعبه المدرس في حياة الطالب في المدرسة ، فهو الذي يساعده على التطور في الاتجاه الاجتماعي السليم ، وهو الذي يوجه قواه الطبيعية التوجيه الصحيح ، ويهيئ لقواه المكتسبة البيئة التعليمية الملائمة حتى تتخذ مجهودات الطالب الاتجاه النافع.

والمدرس يثبت المثل العليا في طلبته ، وهو القدوة أمامهم وعلى منواله يسير الكثير منهم ويتأثرون بشخصيه ويقلدونه ، فدور المدرس الإيحائي الناتج عن تأثر الطلبة بشخصيته كبير والتعلم عن طريق القدوة له أثر الواضح العميق.

أن المدرس يقابل آلاف المرات في مواقف شبيهه بمواقف الحياة الواقعية ، والغالبة العظمى من هذه المواقف يمكن أن توصف بأنها حبيبة إلى النفس وطابعها الصداقة والشعور بالود المتبادل ، وعلى ذلك الواجب أن يكون المدرس ذا شخصية محبوبة ، وأن يمتاز بصفات القيادة الحكيمة ، وأن يعنى بمظهره وسلوكه.

الصفات الواجب توافرها في المدرس:

1 - التعليم:- ينبغي أن يحصل المدرس على قدر من التعليم يفوق كثيراً ما يعطيه للطلبة.

2 - سلامة الجسم والحواس:- أن يكون خالياً من العيوب والتشوهات الجسمية والعاهات.

3 - صحة الجسم:- يجب أن يحافظ على صحته لأن المدرس ذو الصحة المعتلة لا يستطيع القيام بمسؤولياته وتحمل المجهودات الشديدة.

4 - النظافة:- يجب أن يكون قدوة لطلبته من حيث العناية بملابسه الخاصة.

5 - النظام:- يجب عليه أن يحافظ على نظام المدرسة والتقاليد المدرسية والأساليب التربوية.

6 - المادة التعليمية:- يجب أن يكون ملما بجميع ما يتعلق بمهنته من مهارات تدريسية وطرق وأساليب تدريس ، تنظيم الأنشطة الداخلية والخارجية.

7 - الثقافة العامة:- يجب أن يكون ملماً بنواحي معرفية كثيرة في مواد وأنشطة أخرى.

المبادئ الأساسية لشخصية المدرس:

1 - احترام الذات:- احترام الذات ضرورة هامة تجعل المدرس يعرف أين هو وموقعه من العملية التعليمية التربوية ، يعرف حقوقه وواجباته نحو نفسه ونحو طلبته في المدرسة والمجتمع.

2 - احترام المهنة:- احترام المهنة من احترام الذات وعلى المدرس أن يكون إيمانه قوي بأنه يعمل في مهنة شريفة مقدسة وإيمانه القوي يركز على احترامه لنفسه ولمهنته.

3 - احترام المتعلم:- يجب أن ينظر المدرس لطلبته بأنهم أفراد لهم ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم وطموحاتهم فإحترام المدرس لطلبته ضرورة حتمية لنجاح العملية التعليمية.

4 - العلاقات الطيبة:- إن احترام المدرس لكل ما ذكرناه سابقاً يتطور ومن ثم يحدث للمدرس نمواً داخل إطار العلاقات الطيبة المحببة مع كل الأفراد المكونين للعملية التعليمية.

مناهج اعداد المدرس والمعلم:

ان الثورة العلمية والتطور السريع في مجالات الحياة كافة والتي بدا يتسم بها القرن الحالي مرشحة لخلق حضارة جديدة قد تختلف جذريا" في طبيعتها وبنيتها واهدافها عن الحضارة الانسانية في القرن الماضي، لذلك ينبغي على المؤسسات التربوية والتعليمية كافة مسايرة التطور العلمي والتقنى من اجل نجاح مهامها واهدافها في اعداد الاختصاصات القادرة على البناء والتقدم، اذ تعد الوسيلة الاكثر تأثيراً من الوسائل الاخرى لاعداد الشباب اعدادا" وطنيا" وتربويا" وعلميا".

وتعد الكليات التربوية من المؤسسات المهمة والاساسية في عملية البناء والتطور التي تعتمد اساسا" على المناهج الكفيلة باعداد اختصاصات شبابية والاسراع بتهئيتهم وفق احدث الاساليب العلمية الحديثة لانهم المتمكنين من استعياب المعرفة والقادرين على احداث التغيير والتقدم في مجالاتها الدقيقة من خلال امتلاكهم المعلومات الضرورية والنظريات العامة والاختصاص الجيد.

ان تطوير مناهج الاعداد اساس كل تطوير ونواة وتقدم وتغيير لكونها عميلة مستمرة وغير متوفقة عند حد معين، فالاهتمام بالمناهج عملية ضرورية للنهوض بمستوى الطلبة في مجال اختصاصهم ليصبحوا قوة فاعلة في احداث التغيير ومسايرة التطور الذي يتطلب كل ماهو جديد لمعرفة الحركة العالية للمهنة واعداد الشباب المختصين الذين يقودون عميلة البناء والتقدم مستقبلا".

ان عدم ثبات المقرات التعليمية ضمن المناهج المقررة للكليات التربوية هو نتيجة لحالة تعكس التغييرات والتطورات المواكبة للثورة العلمية الحديثة والتي يجب على الطلبة اكتسابها وتحديد اهمية كل منها وبما ينسجم مع حاجاتهم ومتطلباتهم الفعلية في مجال عملهم.

ولقد اكدت دراسات وبحوث عديدة على المناهج المقررة في بعض الكليات التربوية على انها غير ثابتة وغير مبرمجة على المراحل الدراسية ، وان عدد غير قليل من المواد التي تعطى لهم خلال دراستهم لاتفيدهم في مجال عملهم المستقبلي اسوة ببعض مجالات وحقول التعليم التي لاتزال تعاني في التغير في المناهج الدراسية كما ان القليل من تلك الحقول يعاني توسعا" كبيرا" في المعرفة ،ومن اجل التكيف مع مثل هذا التوسع ظهر تحول كبير في الحقول المتخصصة ضمن المهنة نفسها فالطالب المتخصص ربما يدرس حقولا" ذات علاقة بأختصاصات معينة ، وغالبا" مايتخرج الطالب وعلى الرغم من دراستة لهذه المقررات التعليمية الكثيرة شخص غير جيد بمجال عملة كمدرس .

ان هناك حاجة ملحة دائمة لتحليل المقررات الدراسية في مناهج الكليات التربوية طبقا" لما تقتضية اكتساب الطلبة المؤهلات المهمة في مجال اختصاصهم واعادة تقييم اهدافها اخذين بنظر الاعتبار الطبيعة المتغيرة لهذه المهنة واكدوا على متطلبات وخصائص اساسية يجب ان يتحلى بها المدرس تكتسب من خلال نظام الاعداد الذي يحقق له العطاء الجيد وتوزيع وتنظيم العمل وصياغة شخصيته وتسليحه بالسلوك ووجهات النظر السليمة لان المدرس الجيد قبل كل شيء ان يكون معد اعدادا" نظريا" وعمليا" جيدا" واسع الاطلاع منذ استلامة لشهادته.

وعلى الطلبة الذين استوفوا مستلزمات القبول في الكليات التربوية ان يتلقوا منهجا" يتضمن المواد الاكاديمية ، العلوم الاساسية ، المواد المنهجية ، مواد التخصص مع ملاحظة ان يكون تطبيق كل هذه النواحي في المدارس وحتى

نظمن ملائمة الاعداد لأحتياجات الطالب فمن الضروري ان تتوفر المرونة المطلوبة في البرنامج حتى يمكن مواجهة الاختلافات الفردية والحالات الطارئة.

جوانب إعداد المدرس:

لكي نعد مدرسا" جيدا" يجب علينا ان نحسن اختيار الطالب الذي سوف يصبح يوما" مدرسا" يحمل على عاتقة مسؤولية اعداد اجيال المستقبل، والذي تتوفر فية السمات الشخصية الجيدة ومسايرة العصر الحالي والمستقبلي،

وهناك كثير من العناصر التي يجب توافرها في المدرس حتى يتمكن الاطمئنان الى انه سيقوم بالمهام المطلوبة منه على درجة مرضية ، ويمكن تقسيم هذه العناصر إلىأربع مجموعات رئيسية:-

1 - الشخصية.

2 - الإعداد المهني.

3 - الخبرة.

4 - الصحة.

ولكي نقوم بإعداد هذا المدرس القادر على مسايرة العصر الحالي والمستقبلي يجب أن تتضافر الجهود من أجل إعداده من خلال الجوانب التالية:

أ- الإعداد الأكاديمي.

ب- الإعداد الثقافي.

ج- الإعداد المهني.

د- الإعداد الشخصي.

أ. الإعداد الأكاديمي:

يهدف الإعداد الأكاديمي الى تزويد طلبة الكليات التربوية والتعليمية بمواد دراسية تعمق فهمهم نحو ما سوف يقومون بعمله وواجباتهم نحو مهنتهم وأن يعمل على تحقيق التالي:

1 - أن تقدم الكليات والمعاهد مناهج ومقررات شاملة وواضحة بحيث تعمق داخل الطالب مفهوم عملة المستقبلي.

2 - يجب أن ترتبط محتويات المناهج بما يحتاجه المجتمع.

3 - احتواء المناهج والمقررات على مواد دراسية تثقيفية.

4 - احتواء المناهج والمقررات على أنشطة مختلفة تعمل على ربط الكفايات مع أسلوب حياة الفرد وسلوكه الصحي.

أهمية الإعداد الأكاديمي:

1 - يجعل المدرس واثقاً ومتمكناً من مهنته.

2 - يجعل المدرس متميزاً تجاه التعليم المستمر.

3 - يجعل المدرس على وعي بكل المستجدات الحديثة.

4 - يجعل المدرس قادراً على أن يطور نفسه.

ب - الإعداد الثقافي:

ان للثقافة العامة دوراً هاماً في تكوين المدرس في تشكيل أسلوب حياته ، وعليه يجب أن يحافظ المدرس على هذه الثقافة ، والثقافة العامة هي مجموعة من التداخلات البشرية والمادية والفكرية والبرامج المتداخلة اللازمة لتكامل قدرات الفرد ، اذا كان إعداد مدرس المستقبل إعداداً ثقافياً من الأهمية الكبرى وللأسباب التالية:

1 - تنمية مدركات المدرس في العلاقات وتطوير اتجاهاته وأخلاقه نحو المهنة.
2 - تنمية وتطوير أفكار المدرس تجاه العمل على استغلال وقت الفراغ.
3 - تطوير مفاهيم المدرس تجاه المتغيرات الخاصة بالمهنة.

أهمية الإعداد الثقافي:

1 - تنمية وتطوير القدرات العقلية والفكرية للمدرس.
2 - تطوير المهارات الاجتماعية (التعامل مع الآخرين).
3 - تطوير الجانب الانفعالي السلوكي (الوجداني).

ج- الأعداد المهني:

يقصد بالإعداد المهني هو كل العمليات التربوية التي يتعرض لها الشخص في المدارس والهيئات الأخرى المماثلة والتي تهدف او تساهم في إعداده كمدرس.

والمعنى الواسع لكلمة الإعداد يشمل كل الخبرات التي يتعرض لها الشخص طول حياته. وعند تحليل العوامل التي تساهم في النجاح في مهنة التدريس فإن الإعداد المهني الذي يتلقاه الشخص أهم من خبرته وصحته ، إذا فرضنا هناك شخصين يتميزان بشخصيتين متساويتين في نواحي القوة والضعف ، فان الشخص الذي تلقى إعدادا مهنيا كاملا ولم يمر بخبرة في الميدان أو مرة بخبرة قليلة يكون في العادة أفضل من الشخص ذي الخبرة الطويلة ولكنه لم يتلق إعدادا مهنيا أو تلقى جزءاً ضئيلاً من هذا الإعداد فمن الصعب أن لا يتلقى الفرد إعدادا مهنيا ملائما ثم يستفيد من خبرته إذإن الخبرة تستند إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي سبقها ، فالخبرة قد تكون خبرة ضارة إذ لم يكن هناك من الإعداد ما يجعل الشخص متيقظا وقادرا على الحكم على مدى صلاحية ما يتعرض له من مواقف تكون في مجموعها ما نطلق عليه لفظ الخبرة. وبرامج المواد الموضوعية لإعداد هؤلاء الدارسين وافية كاملة وهي تدرس جميعها ،

والطالب لابد أن ينجح فيها جميعاً كي يحصل على شهادة تجيز له القيام بالتدريس.

أهمية الإعداد المهني:

1 - تهيئة الجو العام للتطبيق وإعداد المعلم لدروسه مع التخطيط السليم.

2 - تنفيذ الدروس بشكل جيد واستخدام أساليب مناسبة للمهارات.

3 - القدرة على السيطرة العامة وقيادة الطلبة داخل المدرسة وخارجها.

4 - القدرة على حل المشكلات التي تواجه الطلبة.

5 - الخبرة في قيادة الأنشطة الطلابية داخل وخارج المدرسة.

د- الإعداد الشخصي:

الشخصية هي أولى العوامل المؤثرة في مدى نجاح الشخص كمدرس ، ويتوقف نجاح المناهج الدراسية إلى حد كبير على شخصية المدرس وكفاءته.

يمكن تعريف الشخصية: بأنها مجموعة تفاعلات الشخص مع المواقف الاجتماعية التي يوجد فيها. وهذا يعني أن هناك عدة زوايا للشخصية ، إذإن الشخصية تبعاً لهذا التعريف تصبح شيئاً كبيراً ككبر الحياة نفسها ، ويعني أيضا انه ليست هناك شخصية كاملة في كل المواقف إذ انه لا يوجد الشخص الذي يمكنه أن يتمالك شعوره ولا يغضب في أي موقف ولا يخاف أو لا يشعر بالقلق مطلقاً في حياته.

والشخصية كما عرفها أحمد عزت راجح بأنها ((جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تمييز الشخص عن غيره تمييزاً واضحاً)).. أو بمعنى أدق ((... فنقول أنها نظام متكامل من الصفات يميز الفرد من غيره)). وعلى ذلك فشخصية المدرس تتفق في هذه الصفات أو السمات ولكن بنسب خاصة تختلف عن نسب المدرسين الآخرين ، أن سمات الشخصية كثيرة ومتعددة ومتداخلة أيضاً ، فالذكاء والأخلاق والمزاج والتعاون والسيطرة

والتسامح والقوة والجمال والرشاقة... الخ من هذه الصفات أو السمات تكون الشخصية.. وبالرغم من أن استحالة حصر الصفات المرغوبة في شخصي المدرس إلاأن هناك بعض الصفات العامة التي يجب على كل مدرس أن يتصف بها إذا أحب أن يبلغ النجاح في مهنته ومن هذه الصفات ما يلي:

1- ان يحب مهنته ويؤمن برسالتها ويبذل جهده في تحقيقها.

2- أن يكون مخلصا صادقاً في أقواله وأفعاله.

3- أن يتقبل الطبيعة البشرية ويحاول تهذيبها دون عنف.

4- أن يكون حائزاً على مؤهلات القائد الذي يستطيع الاستحواذ على ثقة الطلاب.

5- أن يلم بأصول مادته وما يتصل بها من حقائق ونظريات وآراء مستمدة من كل الفروع العلمية الممكنة.

6- أن يكون ذا قدرة على التنظيم وإدارة عمله.

7- أن يستطيع أداء المهارات التدريسية بمستوى جيد.

8- أن يهتم بصحته الشخصية ويحافظ دائماً على مستواه الصحي.

9- أن يكون سليم القوى العقلية هادئ النفس.

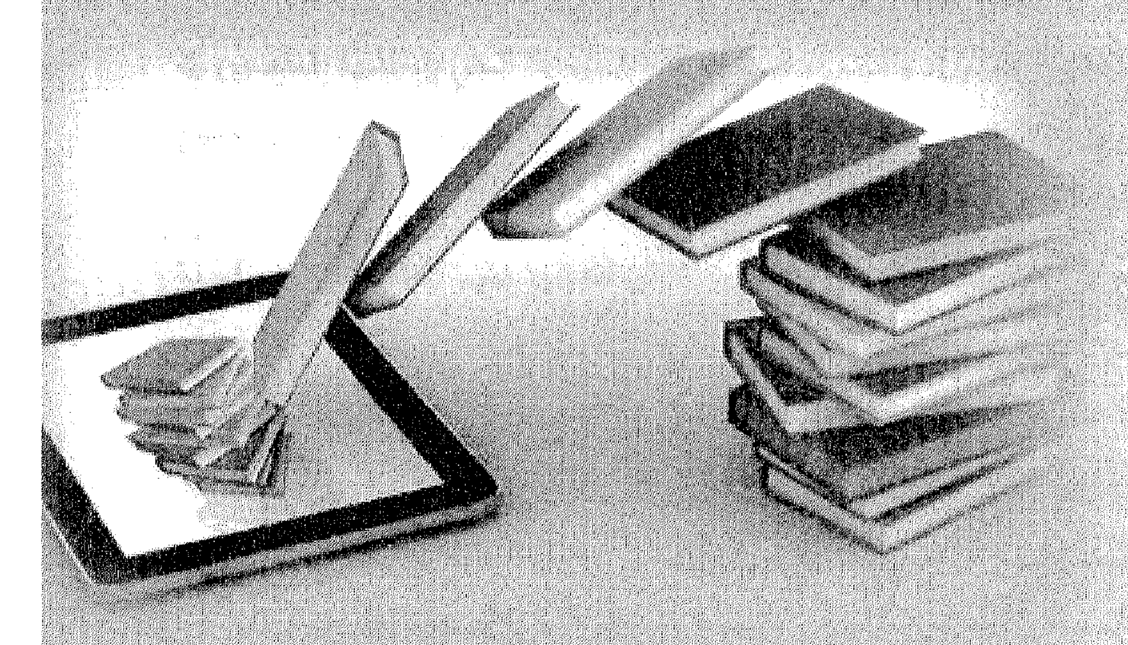
10- أن يكون ذا قدرة على التفاهم والتسامح والعفو.

المناهج التربوية المعاصرة

2

الفصل الثاني

الاتجاهات الحديثة للمناهج



الفصل الثاني

الاتجاهات الحديثة للمناهج

تحديث المناهج :

يواصل الخبراء والمختصون العمل على تحديث المناهج، والتي إذا ما طبقت سوف تفيد كثيرا من جوانب النظم التعليمية، إن التغيير على نطاق واسع، من النادر أن يحدث في أغلب النظم التعليمية، فهذا النمط من التغيير يتطلب اتفاقا اجماعيا من المسؤولين والمعلمين، كما يتطلب تمويلا كافيا للمواد اللازمة ولتدريب المعلمين وهذا لا يعني أن عملية التغيير لا تحدث بغير ذلك، فعلى العكس، قد ينشغل المعلم يوميا وبمبادرة ذاتية في عملية التغيير، على نطاق محدود في صفوفه الدراسية... فيراجع ويعدل من وقت لآخر المحتوى والإجراءات الإدارية حتى يكيفها حسب ما يتراءى له مناسبا للوضع المدرسي، ومع ذلك، فمن النادر أن يقتنع الخبراء والمدراء التربويين التغييرات التي يدخلها المعلمون في مناهجهم، ويحاولون باستمرار تشجيع إحداث تغييرات على نطاق واسع في المنهج وفي الهياكل الإجرائية في المدارس.

ومع أن التجديدات تقترح وتمول، إلا أن كثيرا منها لا تعكس حساسية حيال تعقد الأوضاع المدرسية، وكثيرا ما لا يؤخذ في الاعتبار الدور المحوري للمعلم في عملية التغيير، الأمر الذي يؤدي إلى احتمال عدم قبول المعلمين للتجديدات المقدمة وتنفيذها.

إن تعددية أبعاد الوضع المدرسي، وتعني أن كلا عوامل التغيير والعوامل الراسخة تحدثان متزامنة فالمعلمون دائمو التغيير في دروسهم، ولكن نادرا ما يحدث التغيير الشامل بالمدرسة على نحو واسع، ويذكر Kirk(1988) أنه " من الممكن تقديم تجديد يتضمن على فكرة جديدة دون أن يحدث هذا التجديد أي

تغيير حقيقي في تفكير الناس أو أفعالهم، فالمجهودات الناجحة التي تعمل على استخدام تجديد خارجي مطور للغاية، يجب أن ينال تأييد المعلم.

ويستخدم مصطلح " التغيير " لوصف تغييرات يمكن ملاحظتها أو التبليغ عنها داخل الصف الدراسي من وجهة نظر المعلم والمتعلم، إن التغيير الأكثر تأثيرا والذي يدوم طويلا هو الذي يصممه المعلم وينفذه في صفه الدراسي.

إن آليات تجديد المنهج وتغييره والتي تنشأ من خارج الصف الدراسي ومن داخله، لتفحص نماذج التغيير التعليمي، ومناقشة الأساس المنطقي لها، والطرق التي يستخدمها المعلمون لإحداث وتنفيذ التغييرات المطلوبة في المناهجيجب أن تناقش من قبل الجميع الذين لهم صلة بالعملية التربوية.

وتعتمدسياسة التحديث للمناهج على عوامل خارج وداخل المدرسة، ومن يقوم بتصميم التجديدات ومراعاتها لجان مهنية ومشرفين على المناهج، ومجموعة من المعلمين على مستوى المناطق بهدف مراجعة أو تعديل المنهج القائم، وفي الغالب تعكس التجديدات نتائج أبحاث حديثة، ومبادرات مجتمعة واجتماعية، والأفكار العملية التي يرغب المجددون إدخالها في برامج المدارس، وعادة ما تتطور استجابةلمتطلبات اجتماعية أو تعليمية، مثل نتائج أبحاث تتعلق بالتأثيرات السيئة على الصحة بسبب أسلوب الحياة الغير نشطة، وعندما يبدأ تنفيذ المناهج أو يعاد النظر فيها من المؤسسات التعليمية، فمن المعتاد أن يصاحبها الموارد اللازمة مثل إتاحة الوقت للمشرفين والمعلمين، والتمويل اللازم لشراء مواد المنهج، وتبذل المجهودات لإقناع المعلمين بأن المنهج سوف يعالج قضايا معينة تؤدي إلى برامج أفضل.

الأبعاد المتعددة لتحديث المنهج :

إن تحديث المنهج على نطاق واسع يتضمن عملية معقدة، يشترك فيها سلطات إدارية ومعلمون من المناطق التعليمية، لمعالجة مشاكل اجتماعية وتعليمية

على نطاق واسع، فهي المقياس للتجديدات المرجوة، والتي تؤدي دائما الى حوارات تخص المحتوى الأفضل قيمة بالنسبة للتلاميذ، وقد يؤدي ذلك إلى تقليل محتوى قائم أو تعديل طريقة تدريس مستخدمة ومعتاد عليها المعلم، وتتطلب التجديدات عملا إضافيا من المعلمين لإعادة تعلم وإعادة تنظيم برامجهم، فالمعلمون المقتنعون بالمحتوى التقليدي القائم أو الذي يشعرون ليس لديهم الوقت الكافي لتعلم تقنيات جديدة، لا يوافقون عادة على تنفيذ التجديدات، إن مجموع العوامل المعقدة التي تؤثر على قرارات المعلم لقبول ورفض تجديد ما يعكس مسائل قيمية وسلطوية تتفاعل داخل الوضع المدرسي.

إن البحث عن أصول تحديث أو تغيير المناهج يتطلب فهما للهياكل السلطوية، والقيم التي تسهل أو تعيق التغيير، فتؤدي هذه الهياكل إما إلى إدخال وتنفيذ المداخل الحديثة أو تؤدي إلى عوامل التثبيت القوية داخل الوضع المدرسي الذي يقوم بالتغيير وهناك ثلاث وجهات نظر نحو عملية التغيير. فتعطى أفكارا بديلة لأدوار المشاركة في التجديد التعليمي وفي كل منها، تتحدد السلطة والقيم لمختلف المشاركين داخل الهيكل المدرسي، مؤدية بذلك إلى أفكار مختلفة حول عملية التغيير وهي:

1- المنظور التقني:

إن المنظور التقني لتحديث المناهج يطرح من جماعات ذات خبرة ودراية، وتقدم هذه الجماعات مشروعات مناهج مطورة بعناية نتيجة أبحاث دقيقة، يتم توزيعها على المدارس، ومن المفترض أن يتبع المعلمون التوجيهات المحددة لهذه المشروعات، ويركز هذا المدخل على المحتوى أو المعرفة كمنتج لعملية تحديث المنهج. وبذلك يتم تحديد أنواع المعرفة الأكثر قيمة بالنسبة للتلاميذ وبالنسبة للمجتمع ويتم تنظيمها مع التدرج في التقدم ليتمكن التلاميذ من إجادتها.

أشار (Kirk – 1990) بأن المبادرات التي صممت وطبقت ضمن المنظور التقني لم تكن ناجحة فيما مضى وتحديداً، فإن مجهودات صناع المناهج

الخارجيين الموجهة نحو استبعاد المعلمين عن عملية تطوير المناهج، يمكن أن تحد من مدى حدوث التغيير الفعلي، حيث أن الجهود التي تفرض التغييرات في المناهج - قصرا – مع الاختبارات المقننة، يؤدي دائما إلى أن المعلم يقوم بتدريس محتوى الاختبار وبذلك يحد من شمولية أهداف المنهج.

أن من ضمن منظور التغيير التقني، يعتبر المعلم موصلا للمعرفة ويفترض أن تكون معتقدات المعلم، وقيمه ومهاراته ومعارفه غير ذات صلة بتوصيل المحتوى وبما أن المعلمين غير مشاركين في عملية تطوير المنهج فيفقدان المسؤولية والاهتمام بتوصيل المادة لهذا يرحب المعلمون بالمساعدة في تدريس المحتوى الذي يعتقدون أنه ذو قيمة لتلاميذهم فمن الصعب إقناع المعلمين باستخدام مهارات ومداخل تدريس جديدة في دروسهم، إذا لم يعتقدوا بأن التجديد لصالح تلاميذهم.

أن المعلمين يقاومون التغييرات عن وعي وإصرار عندما لا يعتقدون أن ذلك في مصلحة تلاميذهم أو أنها تشكل ضغوط غير لازمة على حياتهم الشخصية أو المهنية، وقد يقاومون التجديد الكامل أو منحنى محدود منه، إذا كان ذلك غير متناسق مع معتقداتهم حول أهداف البرنامج والمؤيدون للنموذج " التقني " يفسرون أفعال هؤلاء المعلمين على أنها تقاعس وجهل وعدم إدراك لمبدأ التجديد، فيعارض المعلمون التجديد عن وعي ويبذلون كل جهودهم لمنع التجديد خوفا أن يؤثر على تلاميذهم.

2- **المنظور البيئي** :

أن المنظور البيئي لتحديث المناهج يركز على تعقد بيئة التدريس كمصدر لكل من التثبيت والتغيير (Sparkes 1991) ويكون المعلمون ضمن هذا المنظور مشاركين بنشاط في عملية اتخاذ القرار المنهجي، والمبادرين الأساسيين للتغيير ومن ناحية أخرى فإن المعلمين لا يعملون في عزلة، فلابد لهم أن يستجيبوا لمجموعة من العوامل المؤثرة (مثل الجدولة والاختلافات بين **التلاميذ** وحجم الصفوف

الدراسية) تلك العوامل التي تحد من قدرتهم على السيطرة على قرارات المناهج والتدريس، لذلك يستجيب المعلم للموقف البيئي.

ويفترض المؤيدون للمنظور البيئي بأن المعلمين مرتبطون بالنظم السياسية والاقتصادية بالمدارس وعلاوة على أنهم يعملون كموصلين للمعرفة، فهم يؤثرون تأثيرا مباشرا على تجديد وتغيير البرنامج ولا يلوم – معتنقوا هذا المنظور المعلمين عن فشل التجديدات لتغيير برامجهم ويقرون أن المعلمين مقيدون بعوامل داخل المؤسسة المدرسية، والخارجة عن سيطرتهم.

أن التجديدات الناجحة تتأثر بالتفاعلات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة، هذه التجديدات تستلزم إتباع استراتيجيات فعالة لتناول أحداث متزامنة في عملية التدريس والتعلم بطرق تكون حساسة لقيم المعلمين، وللموارد الشخصية والمهنية.

3- المنظور الثقافي:

يركز المؤيدون لهذا المنظور على تأثير التغيير على المعلم كمشارك أساس في العملية التعليمية ويركز المدخل الثقافي على عملية تغيير المنهج ضمن ثقافة مشتركة من المعاني والتفاهمات المشتركة، لتشكيل الوضع الدراسي لتسهيل عملية التعلم.

أن غاية المدرسة ضمن المنظور الثقافي هي التجديد الذاتي وينصب التركيز على تغيير ميول المعلمين فيما يتعلق بعمليات ومفاهيم التغيير ومن خلال هذه العمليات يتعلم المعلمون فحص افتراضاتهم الشخصية ويقرون المدى الذي عنده يجب أن يحافظوا على هذه الممارسات أو يفتحون مداخل بديلة للتغيير وهذا على النقيض المباشر مع المنظور التقني، والذي يحاول تحديد سبب عدم إتباع المعلمين لاقتراحات مجددي المنهج، إلى أن " ما يفكر فيه المعلم، وما يعتقده المعلم، وما يفترضه المعلم – جميع هذه الاعتبارات لها تأثير قوي عند عملية التغيير بالنسبة لكيفية ترجمة سياسة المنهج إلى ممارسات المنهج فيفترض المنظور الثقافي تواجد معارف ومعاني مشتركة حول العملية التعليمية التي تشكل ثقافة الفهم، حيث

تتحول المعارف المشتركة إلى قرارات تخص التجديد والتغيير المنهجي(هيكمان وزملاءه 1983).

ولذلك يركز المدخل الثقافي على عملية تغيير المنهج داخل ثقافة مشتركة للمعاني والتفاهمات فيكون التغيير نتيجة للقرارات المتفاعلة بواسطة المشاركين لتشكيل الوضع المدرسي لتسهيل التعلم.

ان ثقافة التفاهم التي يشارك فيها المدرسون تؤثر على المدى الذي يعزز التغيير أو يخمده ويتأثر وضع المدرسة بقوة بواسطة تأريخ التجديدات الناجحة أو الفاشلة ويمكن أن تضغطثقافة المدرسة على المعلمين للانصياع أو للتجديدالا ان تأقلم المعلمين ضمن القيود الادارية والهيكلية للمدارس قد تخنق المعلمين داخل أسلوب تكراري وليس داخل أسلوب إبداعي ومثالاً على ذلك قد يختار بعض المعلمين تكرار الوحدات التقليدية بدلا من إنشاء مداخل مستجدة تسمح لنجاح عدد أكبر من التلاميذ.

إن تقنيات التمكين[1] تكون مفيدة عند استخدامها مع المعلمين الذي يشعرون بأن العوامل الداخلية والخارجية تحد من التغير و يمكن استخدام إستراتيجيات المشاركة في التفكير والأهداف لتذكير المعلمين بأن يمكنهم اختيار الانصياع أو إعادة صياغة الثقافة وهم مسئولون عن إدخال التجديدات التي يعتقدون أنها مفيدة للتلاميذ ولأنفسهم فضمن هذا النموذج يكون المعلمون المحور الأساسي لعملية التغيير فهم جزء من الثقافة التي تسهل الاستقرار أو استهلال ومساندة.

---

(1) التمكين، هو إعطاء البشر مسئولية أداء عمل ما يقوم المدير بتفويض بعض سلطته إلى المعلمين حيث أن الإجراءات الروتينية تعوق الأداء والابتكار.

أسباب تحديث المنهج:

من السهل اتخاذ قرار تغيير المنهج إذا كان المعلم مهتماً باستكشاف الأفكار الجديدة، ويمكن أن يصف المعلم نفسه على إنه مجازف يرى المشاكل والعيوب البسيطة على أنها خطوات إيجابية في النمو وفي عملية التغيير وكمعلم مجازف قد يحمسه فرص استكشاف مداخل جديدة وتعديل أو إعادة تصميم مكونات للعمل مع تحديات جديدة فالمعلم منهمك باستمرار في عملية تغيير يبدأها ويسيطر عليها. ويشعر بإحساس قوي بالملكية والمسئولية تجاه كل من عملية التغيير ونواتجها.

إذا رأى المعلم نفسه على أنه من النوع الحريص فإنه يعرف أيضاً أن تغيير المنهج جزء متواصل من عملية التخطيط والتدريس وبدلاً من التحرك نحو ابتكار التغييرات فقد يختار المعلم التفاعل مع التغييرات التي تحدث في الأطر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للفصول المدرسية، عندما تصدر القوانين التي تتطلب فصول مختلطة مشتركة ومتعاونة، فقد يستجيب المعلم بطريقة محدودة عن طريق تدريس محتوى ملائم لكلاً من الأولاد والبنات أو السماح لجميع الطلبة أن تؤدى الأدوار التي ترغب فيها، والمعلم يتفاعل مع التنوع الثقافي بتطوير إحساس بالالتزام نحو تعليم جميع التلاميذ في الفصل، وتحدث هذه التغييرات دائماً على مستوى شخصي أو مستوى اجتماعي، ونادراً ما تشمل تغييرات أساسية في المنهج.

إن أغلب المعلمين يغيرون مناهجهم استجابة لعوامل في مواقف التدريس، فدائماً المعلم يغير برامجه أو أسلوب تدريسه لأن تلاميذه قد تغيروا وقد يحدث ذلك استجابة لتغييرات في إعادة تنظيم المناطق التي ترسل التلاميذ من أنحاء مجاورة مختلفة إلى مدرسته، وقد يكون هؤلاء التلاميذ قد اكتسبوا مهارات تقوم بتدريسها أو ربما لم يكن لديهم فرصة لتعلم بعض المهارات التي نعتقد أنه يجب على تلاميذنا تحصيلها.

إن المعلمين الذين يجدون أن هؤلاء التلاميذ غير منخرطينفي النشاط ولم يطوروا إحساساً بعضوية الفصل أو الجماعة، يقررون دائماً تغيير ما هو أكثر من محتوى وحدات الأنشطة أو انضمامهم في جماعات، ويمكن أن يقرروا فحص القيم والمعتقدات التربوية التي وجهت برامج هؤلاء في الماضي.

وفي بعض الأحيان تتغير أهداف المناهج ويبادر المعلم بتغييرات في المحتوى الذي يختار ويدرس وقد يرجع ذلك إلى إدراك بأن بعض الأهداف أكثر أهمية للتلاميذ عن غيرها، وقد يحدث ذلك مع التطورات والتوجيهات القيمية بناء على الخبرات التدريسية أو بناءا على خلفية التلاميذ وكثيراً ما تغير المناهج عندما تغير حالة التدريس.

وهناك سبب آخر للتغيير، وهو أننا ندرك أن المجال نفسه يتغير، فحضور اجتماعات ومؤتمرات مهنية وقراءة مجالات في المهنة للتعرف على أحدث المعلومات الضرورية لتقديم أفضل الخبرات للتلاميذ وقد تكون البداية عمل تغييرات صغيرة وبالتدرج تضاف أفكار يستمتع بها التلاميذ ويجدونها ذات قيمة.

يستجيب كثير من المعلمين حالياً للقضايا المجتمعية فلم تعد المدارس توصف على أنها أماكن يتعلم فيها الطالب المحتوى ثم يغادرونها، لكن تعتبر المدارس جزءاً أساسياً من المجتمع ذاته مقدمةً فرص للتأقلم الاجتماعي وفحص القيم وكذلك للإعداد للمهنة، يجد التلاميذ أن العمل في النظام المدرسي الاجتماعي على نفس مستوى الصعوبة مثل المعيشة في الجوار، إن ضغوط الزملاء مقرونة بالعنف والفقر تجعل مهارات مثل طبطبة الكرة لمدة ميل أقل أهمية من المهارات المطلوبة كي يصبح الشخص مقبولاً في الحي الذي يسكن فيه.

ولذلك يستجاب لهذه القضايا بإنشاء وتعديل مناهج تشتمل على الخبرات السابقة والحالية للتلاميذ في المجتمع وفي الأنشطة البدنية كأساس لاختيار الأعمال والأنشطة، فيساعد التلاميذ على ربط حياتهم المدرسية بحياتهم المنزلية بالإشارة إلى طرق محددة بأن تعلم هذا المحتوى سوف يساعدهم على تحقيق

أهدافهم الشخصية، نحن ندرك أن المنهج واستراتيجيات التدريس التي تسمح للتلاميذ بأن يصبحوا مشاهدين سلبيين في عملية التعلم لا تتناول احتياجات التلاميذ للمشاركة والارتباط ببعضهم البعض، فيجب أن نعين منهجاً واستراتيجيات تدريس تتطلب من التلميذ أن يمعن التفكير حول المحتوى، ويشجعون على اكتشاف طرق لاستخدام هذا المحتوى لحل مشاكل حركية مفيدة لهم، فيساعد التلاميذ على هيكلة المعلومات بطريقة تجعلها مفيدة لهم خارج الدروس في كلا المدرسة والحي.

مهام المعلم في عملية تحديث المناهج :

إن قرارات المنهج بالنسبة للمعلمين هي قرارات عملية محددة وموجهة نحو حل مشكلة معينة أو موجهة إلى احتياج مدرك للتلميذ، وفي كل حالة يجب أن يقرر المعلمون كيفية استثمارات الوقت والطاقة لإحداث تغييرات جوهرية، ويدخل المعلمون التجديدات في برامجهم من خلال تغييرات في :

1- المحتوى :

يحدد المعلم المحتوى للموضوع الدراسي الذي يفهمه والذي يمكن توصيله ويسعى المعلم لأن يتعلم كيفية تصميم وتنفيذ مناهج تفي باحتياجات تلاميذه ومواقف تدريسه ربما كانت نماذج المناهج التي قدمت في هذا المؤلف مختلفة عن تلك التي يستخدمها المعلم أو التي عاصرها كطالب في كليته، ولكي يتقبل هذه التغييرات يجب أن يكون المعلم مرحباً بأن يأخذ بعين الاعتبار طرق جديدة للتفكير حول تخصصه، وأثناء ذلك سوف يقارن المعلم التوجيهات القيمية لكل نموذج بمعتقداته حول المحتوى الأفضل قيمة لتلاميذه وبالرغم من إن النماذج تبدو فعالة عند تنفيذها بالكامل في المدرسة إلا أن الوضع المدرسي أو معتقدات المعلم تجعله أن يعدل النماذج لتناسب احتياجاته وعندما يدرس المعلم الصفوف السابقة يمكن أن يلتفت المعلم إلى وصف محتوى كل نموذج تم وصفه في الإطار

المفاهيمي وعليه أن يقارن المحتوى بتوقعاته الحالية عن مادته الدراسية وعليه أن يحدد المساهمات التي يعتقد أن النموذج يمكن أن يحققها في برنامجه.

2-الإمكانات :

يتطلب التغيير الذي ينضوي لتطوير إمكانات جديدة أو الحصول على أدوات حديثة، قدراً كبيراً من الطاقة الذهنية والبدنية إن الوقت المطلوب لملء بيانات الطلبات وإقناع المدراء بشراء الأدوات ثم مراقبة وصيانة استخدامها، يستغرق وقتاً طويلاً، ويمكن أن يكون مرهقاً أن قرار استخدام نموذج منهج كأساس للمنهج يتطلب أدوات إضافية بحيث يمكن لكل تلميذ العمل خلال كامل فترة الدرس ويجب أن تكون الأدوات ملائمة تنموياً لحجم جسم التلميذ وقدراته وفي الغالب لا بد من تصنيع أو شراء أدوات جديدة. يدرك المعلم نواحي القصور لهذه الإمكانات ويستخدمها باقتصاد ليضمن التجديدات التي يعتقد أنها مفيدة لأكبر عدد من التلاميذ.

إن تطوير اللوحات والخرائط والمواد التحفيزية تتطلب وقتاً إضافياً وطاقة، بالإضافة إلى البرامج الجديدة للكمبيوتر والتي بالرغم أنها تستنفذ الوقت لتعلمها يمكن أن تنخفض من وقت التقييم جوهرياً وتسمح برامج الكمبيوتر بإدخال بيانات خاصةللتلاميذ وبيانات عن التغذية الصحيحة وبذلك يتحدد برنامج التمرين وبرامج التغذية المثلى للتلاميذ.

ويجب على المعلم أن يفكر ويبتدع خرائط وإعلانات تتناول بطريقة مباشرة احتياجات المعلم التدريسية إلا أنها تتطلب كم كبير من الوقت لإعدادها واستخدامها إثناء الوحدة التدريسية ويتطلب صنع مواد جديدة في كل مرة يتم فيها تدريس وحدة جديدة من وحدات المنهج.

3-الخبرات أو الواجبات :

إن أغلب الخبرات أو الواجبات التي تستخدم في دروسنا ووحداتنا التدريسية استخدمت عدة مرات من قبل المعلم لذاأن تطوير وحدات أو موضوعات يستغرق الكثير من الوقت والتفكير وإعادة التنظيم فبعض التجديدات تتطلب واجبات جديدة مثل حل المشاكل أو اتخاذ قرارات تؤدي بالتلاميذ نحو الإجابة الصحيحة بدلاً من إعلامهم بكيفية الأداء وتستغرق مثل هذه التجديدات النوعية وقتاً طويلاً لإعدادها وفي الغالب لا تتوافر لدى المعلم الخبرة لابتداع أو اختيار هذه الواجبات أو تنظيمها على شكل تتابعات متقدمة فعالة بهدف الوصول بالتلاميذ إلى أقصى تعلم.

أن عملية التغيير الضرورية لإدخال تجديدات نادراً ما تكون خطية وذلك في توصيل الأخطار المناسب إلى التلاميذ فعندما يقوم المعلم بتطوير المنهج كممارسة عملية يجب أن يفحص كلا من النواتج والعملية للدرس ثم يعود باستمرار مرة أخرى لكل خطة بعد اختبارها ليفكر في مدى نفعها للبرنامج وقد تناقش مع الزملاءأو التلاميذ ويتخذ بعده تغييرا بناء على خصائص التلاميذ والوضع المدرسي.

يشعر المعلم في الغالب بإحساس " لا انسجام معرفي " وعدم راحة عندما يحاول بخبرات جديدة ويمكن أن يبدأ بواجبات يرى فيها احتمال أكثر للنجاح وفي الغالب تكون المحاولات الأولى غير مختلفة كثيرا عن المحتوى أو أسلوب التدريس المعتاد وقد يجرب المعلم هذه الواجبات مع صفوف دراسية يرى أنها أكثر تعاونا وأكثر نضجا أو أكثر قدرة من الناحية العقلية وبعد أن يلمس المعلم تقدما أو نجاح مجموعة من الواجبات فمن المحتمل أن يحاول المعلم نفس الواجبات مع صفوف أخرى وفي الغالب يجب أن تعدل وتستبعد واجبات على أساس مقدرة واستعداد التلاميذ محاولة تجريب المدخل الجديد أن تقبل التلاميذ للتجديد هو العامل الجوهري عند تغيير المنهج، والمعلم يكون غير مستعد لأن يحاول في

واجبات معينة عندما يدرك أن التلاميذ غير مستعدين للمشاركة فيها وفي الغالب يحتاج المعلم أن يرى معلم آخر يظهر بنجاح التجديد مع تلاميذ قبل أن يرغب في تجريب ذلك بنفسه.

4-تجميع التلاميذ والجدولة :

في بعض الأحيان قد ينتج عن قرارات إدخال محتوى أو إمكانات أو واجبات جديدة ضرورة إحداث تغييرات في تجمعات التلاميذ والجدولة أن المعلملديه بعض السيطرة على قرارات تجميع التلاميذ داخل صفوفه أو ثلاث أو أربع صفوفلهم جدول متزامن. يمكن أن يختار المعلمون تجميع التلاميذ في مجموعات متجانسة حسب القدرة أو أسلوب التعلم أو أي خصائص أخرى مؤثرة على إنجاح الواجب. ولكل شكل من أشكال التجمع مزاياه وعيوبه. ويجب أن يفهم المعلم المناسبات والنواحي المحددة في كل استراتيجية " تجميع من أجل هيكلة البيئة المناسبة لتؤدي إلى أقصى تعلم، وتجنب الحد من فرص بعض التلاميذ لأن يتعلموا ومثال على ذلك أن التجميع حسب القدرة له مزايا واضحة للتلاميذ لذوي القدرات العالية ويواجه التلاميذ في تلك الحالة تحديات وتحفزات لمشاركة في الأنشطة بأقصى مستوى من الأداء. أما التلاميذ ذوي المهارات الضعيفة فيصبحون في وضع غير ملائم عند التجمع حسب القدرة لأنه لايمكنهم تقليد سلوكيات المهارات العالية، أو لايمكنهم الشعور بالحاجة لأقصى أداء لمجاراة التلاميذ ذوي المهارات العالية، وقد يصابون بالإحباط عند وضعهم في مجموعة القدرات الضعيفة، وقد يثيرون الشغب عند الملل وعند الشعور بأن الواجب ليس ذي قيمة.

أسفرت الأبحاث بأن التلاميذ ذوي المهارات المنخفضة لا تتحس لد يهم المهاره ويتجاوزون حدود الانضباط عند اضطرارهم للبقاء في تجمعات القدرة لفترات طويلة من ناحية أخرى فإن مجموعة القدرات المتنوعة تقدم للتلاميذ فرصاً أكبر لتحسين المهارات من خلال أنشطة متحدية متحفزة فيظهر تلاميذ المهارات

الضعيفة والمتوسطة أداء محسن عندما يعملون في مجموعات قدرات متنوعة ويتخذ التلاميذ ذوي المستوى العالي دور المعلم البديل ويتعلمون كيفية تحليل المهارات المركبة وأدائها.

وعندما يكون هناك عدة معلمين يقومون بالتدريس في نفس الفترة فيحتاجون تجميع التلاميذ حسب نوع النشاط أو مستوى القدرة أو حسب الاهتمام و يسمح بالتجميع المرن للتلاميذ بالمرور على عدة معلمين خلال الوحدة الدراسية وبذلك يتلقون تعليمات في تخصص كل معلم أو يتلقون مساعدة خاصة في مشكلة أداء معين.

ومع أن هناك بعض السيطرة على جدولة الصفوف إلا أن أغلبها يتم عن طريق الإداريين لذلك يمكن للمعلمين تقديم طلبات رسمية بخصوص الجداول وتقدم للمدراء ومشرفي المدرسة حتى يوازنوا بين أولويات متضاربة لتقديم أقصى خبرات تعلم التلاميذ.

5-استخدام الوقت والمكان :

تتطلب التغييرات في استخدام الوقت والمكان التعاون مع المعلمين الآخرين والتفاوض على ترتيبات فعالة للتدريس وقد يتطلب ذلك من المعلم التخلي لبعض الوقت عن أدوات ذات أولوية عالية أو مكان أو أوقات معينة لخدمة مواقف تدريس أخرى أفضل في أوقات أخرى.

إن نواحي القصور في الوقت والمكان يمكن أن يجعل عملية تدريس محتوى جيد مسألة صعبة.

إن عدم إمكان الحصول على التسهيلات أو الأدوات اللازمة أو عدم القدرة على جدولة الأنشطة تتسبب دائما في إعاقة تغيير المنهج وبالرغم من أن مسائل الوقت والمكان قد تبدو غير هامة للخبراء الخارجيين أثناء تطوير التجديدات إلا أنها عوامل في غاية الأهمية بالنسبة للمعلم ، خاصة عندما يتطلب قيود المكان

تجميع أو تفكيك معدات كبيرة عدة مرات في اليوم الواحد ، فعلى المعلمين الذين يشاركون في مكان متعدد الأغراض أن ينسقوا المنهج وفق أنشطة من السهل إقامة وإزالة الأدوات لتجنب مشاكل إدارتها.

استراتيجيات تغيير المنهج :

يمكن أن يبدأ تجديد المناهج وتغييرها من عدة جهات مختلفة داخل الوضع التعليمي، إن التجديدات من القمة للقاعدة يؤدى بواسطة الخبراء خارج المدرسة وتكون السلطات الإدارية هي المسئولة عن توفير تدريب المعلمين وعن الدعم المالي لتنفيذ التجديدات، وأن التجديدات من القاعدة للقمة يصممها المعلمون في صفوفهم ثم تنتشر لصفوف أو إلى مدارس أخرى. إن كل طريقة لها مزاياها ومساوئها ، إن أكثر التجديدات فاعلية هي تلك التي ترحب بها المستوياتالسلطوية والمستويات الصفية ، تفيد هذه التجديدات من التمويل الإداري ومن المهام العملية التي يصممها المعلمون ومن إستراتيجيات التدريس الضرورية للتغيير على المدى الطويل.

إستراتيجيات التغيير من القمة للقاعدة :

إن إدارة التجديد المنهجي من القمة للقاعدة هي موضوع مثير للجدل لتنفيذ التغيير في المدارس ويرى البعض إن هذا المدخل يؤثر على التغيير الشامل للمنهج ويشيرون إلى هناك مزايا واضحة عندما يبدأ التغيير من المكتب الرئيسي للقطاع المدرسي أو من جهة سلطوية وترتبط أغلب هذه المزايا بالتمويل كقوة دافعة ، فالتمويل يفيد في شراء متطلبات المنهج والأدوات والوقت المتاح لتدريب المعلمين وتتحقق هذه القوة الدافعة خلال التبليغ الرسمي من السلطات العليا ونتيجة اللقاءات والمتابعة والحلقات الدراسية الحرة اللازمة لجعل المعلمين متحمسين للمسألة وتتضمن إستراتيجيات التغيير الفعالة من القمة للقاعدة دعما من الجهات المسئولة عن المعلمين الذين لديهم تساؤلات عن مشاكل معينة.

أن التجديدات من القمة للقاعدة يكون تأثيرها ضعيفا على وضع المدرس فهي تجعل مهمتهاأكثر صعوبة وتجعل الجميع أكثر تشكيكا حول مجهودات التغييرأن القاعدة لها اليد العليا على القمة في موضوع تغيير المناهج، حيث أن التجديدات من القمة للقاعدة مكلفة ولا تشرك المعلمين في المراحل المبكرة لتطوير المناهج فعند إدارة التغيير من القمة للقاعدة ضمن المنظور " التقني " ، ينظر للمعلمين على أنهم موصلون للتجديدات ولا يعتبرون المؤثرين الأساسيين في عملية التغيير.

اكتشف المربون أن التغيير على المستوى القمي قد لا يكون النمط الأمثل للقيادة التربوية بالمدارس ولذلك يجب أن يتحول أدوار السلطات العليا من إداريين للضبط إلى موجهين للتيسير كما يجب أن يحاول الرئيس كمرشد تعليمي أن يوجد جوا ملائما لرعاية التغيير وتيسير تمكين المعلم، هذه العملية بطيئة ولكن إذا استمرت فسوف تغير كثيرا من مفاهيم الإدارة من القمة للقاعدة في المستقبل.

إستراتيجيات التغيير من القاعدة للقمة :

يبدأ المعلمون استراتيجيات التغيير من القاعدة للقمة وهي مرتبطة مباشرة بالمشاكل والفرص داخل الأوضاع في الصفوف وهي مؤثرة خاصة لأنها مصممة ومفصلة لتناول حدث أو موقف معين داخل الصفوف المدرسية وعملية التغيير تعتمد على إدراك المعلم أن هناك طرق أخرى فعالة لتدريس الموضوع الدراسي.

فالاستراتيجيات من القاعدة إلى القمة تظهر المنهج كممارسة عملية لأنها تستخدم معارف المعلم الحاضرة بالمحتوى داخل فهمه لاحتياجات واهتمامات تلاميذه وتصمم التغييرات لتعمل بنجاح داخل النظام الاجتماعي المعقد للصف الدراسي والمدرسة.

و التغييرات من القاعدة للقمة لها مصداقية كبيرة لدى سائر المعلمين الآخرين فيستقبل المعلمون التجديدات الناجحة التي ابتدعها زملائهم ضمن منطقتهم التعليمية بشكل أكثر إيجابية ويعتقدون أنه مادامت معهم أيضا. ولا أن

ينقص المعلمون التمويل اللازم للمنهج، لتطوير هيئة التدريس، يقوم المعلمون بتخطيط أغلب التغييرات المنهجية بدون استشارة المسئولين ويدرك أغلب المعلمون أن تغييرات المنهج تتم وتنفذ بمعزل عن استشارة أو مساعدة زملاءهم أو مشرفين آخرين ولذلك فإنغير القادرين أو غير الراغبين في العمل بمفردهم يستبعد أن يبادروا بتغييرات كبيرة في مناهجهم.

أن استراتيجيات التغيير من القاعدة للقمة التي يشترك فيها المعلمين تؤدي إلى العمل بشكل فعال لنشر تجديدات مؤثرة في مدارسهم وفي هذه الحالة يعمل المعلمون مع بعضهم لتخطيط وتنفيذ واختبار التجديدات داخل برامجهم الشخصية، ويواصلون العمل مع بعضهم البعض في هذا التجديد، ويتعاونون معاً لحل المشكلات والتعديلات حتى يمكن أن يستوعبها الجميع وقد تكون النتائج أقل إيجابية عن نشر التجديدات على معلمين آخرين لم يشاركوا بشكل مباشر في العملية وتقتصر بعض الاستراتيجيات من القاعدة للقمة على تصميم مهارة جديدة أو إعادة تنظيم المهارات أو التدريبات إلى أنماط جديدة تدرك على أنها أكثر تحفيزا للتلاميذ وقد تشمل تجديدات أخرى على استراتيجيات إدارية لتزيد القدرة على ضبط الصف أو دفع مشاركة التلميذ لعضوية الصف أو الجماعة.

وتعكس الاستراتيجيات من القاعدة للقمة دائما منظور التغيير " البيئي "فيعمل المعلمون على ملائمة التغييرات في الصف الدراسي مع النظام البيئي المدرسي، فلا يحاولون الإصرار على إحداث التغيير خاصة عندما يجدونه غير واقعي وغير ملائم وبما أن التغييرات يقوم بها المعلم بنفسه فإنها تعكس نمط التوجه القيمي الخاص به عند اتخاذ القرارات المنهجية، وكما في النموذج البيئي، تؤثر البيئة على طبيعة ومدى التغيير وقد يمثل التغيير إضافة بسيطة للمحتوى أو بذل جهد كبير لإدخال أسلوب تدريس جديد على المدرسين.

يعتقد كثير من المربين بأن التغيير من القاعدة للقمة هو أهم شكل من أشكال التغيير لأن المعلم يلعب دوراً أساسياً خلال العملية والمجهودات التي تبذل

لتشجيع التغييرات من القاعدة للقمة ضمن المنظور البيئي يتعامل مع خصائص البيئة التي تدفع بالتغيير أو تحدّه، ويجب أن تجري محاولات لإزالة العوامل داخل النظام المدرسي التي تحد من قدرة المعلمين أو تحفيزهم لإدخال التغييرات ضمن برامجهم وتتطلب أغلب التغييرات الكبيرة مجهودات كل من السلطات الإدارية والمعلمين للتعامل مع كم المشاكل المتضمنة في عملية التغيير.

ومع ذلك يشير بعض النقاد إلى أن التغيير من القاعدة للقمة ليس بالمدخل المؤثر في بعض أشكال تغيير المنهج، ويرون أن التغييرات الجذرية التي تكون على نطاق واسع مطلوبة لعلاج المشاكل الاجتماعية في المدارس والمجتمع ولأن التغيير من القاعدة للقمة مقصور على نطاق ضيق من تجديدات المعلم، فتكون التغييرات الجذرية لإعادة هيكلة المدارس غير ممكنة باستخدام هذا المدخل.

إن التغييرات الإبداعية على نطاق واسع تقتصر على المدارس التي يكون فيها المعلمون والإداريون ملتزمين معاً نحو مداخل جديدة وجوهرية للتدريس والتعلم.

تغيير المناهج بالكامل :

إن المعلمين الذين يغيرون مناهجهم لإظهار المدارس كنظم اجتماعية يقومون بوضع مفاهيم لمخططات جديدة للأفراد المتربيينومع أن تلك المخططات تمثل نموذجا مثاليا إلا أنها ليست متكاملة حيث تعتمد على أوضاع المدرسة السياسية والاجتماعية والاقتصادية هذه المخططات تصور النشاطات كوسائل مساعدة للتلاميذ في تطوير أساليب حياة صحية ونشطة والمحافظة عليها طوال العمر ولكنها مدخلا متكاملا لتصميم منهج يجمع التوقعات الاجتماعية والمجتمعية مع مهارات ومعارف يحتاجها التلاميذ ليعملوا بنجاح وهذه قد تشمل أنشطة متنوعة داخل بيئة متعاونة يتم فيها تشجيع التلاميذ على التفكير بإمعان ليعترفوا بضغط الجماعة والأقران كما يتعلمون على إقرار ما هو الأفضل بالنسبة لهم.

إن نماذج المنهج المقدمة تتضمن تغييرا كاملا للبرامج وقد يقوم بها معلم واحد أو طاقم من المعلمين الذين يعملون في منطقة تعليمية واحدة وهي مبنية على فكرة أن التلاميذ يجب تشجيعهم على تعلم خواطر من البنية المعرفية المتوافرة في دروسهم.

ويجب أن يكونوا متعلمين موجهين ذاتيا ويربطون المعرفة الجديدة بالمعارف السابقه التي اكتسبوها كي يصبحوا أفرادا متربين معرفياوتفترض تلك النماذج أن المادة الدراسية تعمل على أن يتم تعلم التلاميذ في جو تعاوني إيجابي ويجب أن تكون عملية التغيير نفسها حساسة ليس فقط للمحددات في الوضع المدرسي ولكن تشمل أيضا مقدار الوقت الذي ينقضي لتعلم المعلم والتلاميذ أن يعملوا في التصميم الجديد.

ويستغرق التغيير الكامل للبرنامج عدة سنوات لكي يتحقق أغراضه ومن الضروري تجديد زمن واقعي للتغيير لتقليل درجة الاحباط الناتج على بطء سير عملية التغيير وقد يستغرق الأمر سنة كاملة لإقناع المعلمين وإقناع زملائهم بأن نموذج معين سوف ينجح في برنامجهم وقد يستغرق الأمر سنة أخرى لتغييرالطريقة التي يفكر بها المعلم حول الوحدات والدروس كي يستوعب المدخل الجديد وإذا تطلب الأمر إجراء تغييرات في الجدول الدراسي فيجب أيضا إنفاق وقت في الدعاية والدفاع عن التغيير للمدراء والمستشارين والتلاميذ وأولياء الأمور.

قد تتطلب التغييرات لتكون ذات جدوى سنة إضافية أو سنتين لتعويد التلاميذ على مجموعة جديدة من الترقيات وتعليمهم كيفية اتخاذ القراراتوتتضمن تغييرات المنهج كممارسة عملية الانتباه إلى التفكير والمناقشات الواعية مع الزملاء والتلاميذ ويحدث التطبيق كمجموعة من المحاولات لاختبار التجديدات والتفكير بها ومناقشتها وتعديلها بناء على خبرات سالفة عند تصميم المنهج بهذا الشكل سوف تؤدي إلى تغييرات جوهرية في المناهج الدراسية

إن التغييرات في منهج ما والتفكير في المصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية تظهر توجهات المعلمين القيمية فيمثل انموذج التوجه القيمي للمعلم مجموعة من القيم والمعتقدات التي تعكس تعقيد النظام الاجتماعي المدرسي هذه القيم تتطور استجابة لقرارات صعبة على المعلمين اتخاذها لموازنة القصور في الأدوات والامكانات والوقت والصفوف المزدحمة مع مصلحة مخلصة لتلاميذهم فبينما يكون من النادر أن اهتمامات التلاميذ هي القوة الوحيدة الموجهة لاختيار المحتوى إلا أن المعلمين يختارون أنشطة يعرفون أن تلاميذهم سوف يجدونها قيمة لهم فيقوم المعلمون بعمل روابط بين حياة التلميذ والمنهج.

إن الاهتمام بالتلاميذ داخل النظام الاجتماعي هو أحد العوامل الأساسية التي تدفع هذه الرؤية.

تخطيط وتنظيم المنهج :

تخطيط المنهج :

ان المنهج يجب ان يبنى على تخطيط سليم واذا كان المنهج هو خطة التصميم فان التخطيط هو بدايتها واهم مستوياتها وهو الذي يحدد نوع المنهج المطلوب، حيث ان العمل الذي لا يعتمد التخطيط الواضح والشامل يصبح تخبطاً.

وظن البعض ان تخطيط المناهج عبارة عن كتابة المقررات او تحديد محواها واضاف البعض خبرات المتعلمين ضمانا لتحقيق الاهداف ولكن في حقيقة الامر يمكن تعريفه بانه (العملية التي يتم فيها رسم وتحديد المقررات التي ينبغي اتباعها في توجيه النشاط البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة).

ان تخطيط المنهاج التعليمي وتنفيذه وتطويره يشمل تخطيط مكوناته وهيكليتها وتنظيمها تنظيما مسبقاً، والتفكير في كيفيات انجازها ثم اعداد وضعية لتقييم هذا الانجاز، وتقويم تلك المكونات على ضوء النتائج التي يقود

اليها تنفيذ المنهاج. وبصورة اشمل ان التخطيط هو العملية التي يتم فيها جمع وتصنيف واختيار وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة من اجل تصميم الخبرات التي تساعد المتعلمين على تحقيق اهداف المنهاج وتاخذ هذه العملية بعين الاعتبار الاهداف العامة والاهداف الخاصة المخطط لها، والاسس النفسية والفلسفية والمعرفية والاجتماعية للمنهاج (سعاده – 1990 – 61).

ان التخطيط هنا هو بناء المنهاج، وهو ينبني على وضع استراتيجيات انطلاقا من اهداف محددة، ويلخص (د. ميلود احبادو) خطة المنهاج- التي تتضمن التخطيط للمنهاج – في ترسيمه رباعية تشكل عناصرها حركة دائرية دائبة حيث تتفاعل مكوناتها افقيا وعموديا، كما تتفاعل الخطة بكاملها مع محيطها التربوي والثقافي والاجتماعي بما يعنيه ذلك التفاعل من تأثير متبادل.

وتبدأ هذه الترسيمة الدائرية بالمنطلقات حيث يتم وضع التصور التربوي، اعتماد على اسس اجتماعية وسيكولوجية وتربوية ومعرفية وعلمية، من قبل مسيري التعليم الذين يخططون مرامي المنهاج التي توجه تنظيم مكونات المنهاج من مقررات وحصص عمل مواصفات المتعلمين وانواع التقويم.

العنصر الثاني في خطة المنهاج هو المدخلات التي تشمل الاهداف والاطار المرجعي للمضامين بحيث يحدد المؤطرون الاهداف العامة للمنهاج، ويحدد المدرسون الاهداف الاجرائية، وتحدد كذلك الوسائل والطرق الكفيلة ببلوغ الاهداف. العنصر الثالث ضمن الحركة الدائرية لتخطيط المنهاج هو العمليات أي تحويل المنطلقات والمدخلات الى خبرات تعليمية – تعلمية حيث التفاعل بين المتعلم والطرائق والانشطة والوسائل التي يستعين بها، ولا تكتمل خطة المنهاج بدون المخرجات وهو النتائج المتولدة عن طريق المنهاج ويتم رصدها بانواع من التقويم تشمل تقويم اداء المتعلمين وتقويم كل مكونات المنهاج قصد مراجعتها وتصحيحها في خطة جديدة (ميلود – 1992 – 104).

سمات ومبادئ تخطيط المنهج :

1 - يشترك فيه المعلمون والمتعلمون والاباء والمتخصصون في الاعمال.

2 - يعتمد على الاسلوب العلمي.

3 - يمتاز بالشمول والواقعية والتكامل والاستمرار والمرونة.

4 - يهتم بالخبرات التعليمية.

5 - يعمل على الموازنة بين العوامل المادية والبشرية المكونة للموقف التعليمي.

6 - يهتم بالصلة الوثيقة ببيئة المتعلم.

7 - يستخدم محكات واساليب سليمة لتقويم خبرات المتعلمين.

مقترحات لتخطيط وتنظيم المنهج :

وفي ضوء ما جاء في المعايير السابقة نذكر بعض الاقتراحات لتخطيط وتنظيم المنهج ومنها :

1-التدرج والترابط العلمي بين موضوعات المنهج ككل وبين ما يسبقه وما يليه من مناهج بمختلف المراحل والصفوف.

2-ابراز ما يتضمنه المنهج من مفاهيم وقواعد وتركيبات ومهارات.

3-توضيح الصلة بين فروع المنهج المختلفة كابراز مفهوم موحد لفروع متعددة لبعض المواد الدراسية.

4-التنسيق بين فروع المناهج المختلفة لابراز ترابط المناهج ودعمها لبعضها البعض.

5-تضمين بعض الجوانب الترويحية كالالعاب التربوية المسلية والفعاليات الرياضية المتنوعه.

6- ان تتضمن نماذج وتمارين حية من واقع الحياة ويتم ربط المناهج بتطبيقاتها العملية.

7-وجود بعض الانشطة المناسبة والمصاحبة للمنهج وبعض الموضوعات العلمية الخاصة بالانشطة التجارية والصناعية والزراعية بحيث لايقتصر المنهج على القوانين والحقائق المجردة.

8-استخدام اللغة العربية وتعضيدها كوسط تعليمي لجميع المواد الدراسية في جميع مراحل التعليم العام والفني والتعليم العالي.

9-اعطاء انشطة اساسية اثرائية كالقراءات الخارجية للمتفوقين وتدريبات وانشطة تساعد على استيعاب محتوى المنهج وتنوع الانشطة النظرية والعملية، ليجد المتعلمين على اختلاف مستوياتهم ما يناسب كل منهم مراعاة للفروق الفردية.

10-التوفيق في تنظيم محتوى المادة بين التنظيم المنطقي الذي ينادي به الاكاديميون المتخصصون في المواد الدراسية والتنظيم السيكولوجي الذي ينادي به التربويون بحيث يراعي التدرج المناسب لخبرات وقدرات المتعلمين وما يناسب ميول المتعلمين في ظل المادة الدراسية المقدمة.

11-مراعاة العلاقات المنطقية في ترتيب المحتوى بين القوانين والمبادئ العامة الترتيب الزمني اعتبار الخبرةالسابقة واللاحقة الانتقال من الكل للاجزاء او من البسيط للمركب.

12-تدرج الخبرات المقدمة للمتعلمين وفقاً للصفوف والمراحل في صورة علاقة رأسية مع مراعاة الفروق الفردية في كل منهج وان يطبق ذلك على كل انواع التعلم في التفكير والمهارات والاتجاهات والافكار والمفاهيم.

13-التخفيف من عبئ المقررات بدمج بعض المواد كوحدة او اختصارها في عدد مقررات اقل.

14-تدريس اللغة الانجليزية من الصف الرابع الابتدائي كضرورة عصرية في السيطرة على توظيف وسائط التعلم والتقدم التكنولوجي في العملية التعليمية وما تتطلبه حياة الفرد الشخصية والاجتماعية في المستقبل.

15-اضافة المناهج التي تتضمن الخبرات والمعلومات التي تساعد المرأة على القيام بدورها في الاسرة مثل :التغذية، رعاية الطفولة، الاسعافات الاولية، الاقتصاد المنزلي، الديكور، الامن والسلامة، واضافة موضوعات تسهم في تكوين الشخصية، المحافظة على البيئة، التوعية السياحية، التطرف، الصحة، التوعية المرورية.......الخ

16-التدرج في محتوى المواد الدراسيه حتى يصل المتعلم في مرحلة الثانوية العامة وما فوق الى مستويات اداء عالمية.

17-اعادة النظر في مقرر مادة الحاسوب وايلاء الجانب التطبيقي اهمية اكبر وتوظيف المحتوى النظري للناحية التطبيقية الفعلية وفقاً لحاجة المتعلم ومتطلبات نمو المعرفة وحاجة العصر.

18-مراجعة اسلوب التقويم القديم واستخدام التقويم التكويني البنائي وان يكون تسجيل العلامات داخلياً لمرحلة مؤقته في فترة التدريب بحيث لاتحصى فيها اخطاء المعلم الا للتنبيه لاصلاحها، كما ان اسلوب تدوين الدرجات يدفع بالمتعلم للحفظ بهدف الحصول على اعلى الدرجات دون فهم لما يتلقاه من علوم ومعارف.

19-تنويع التطبيقات في انشطتها بحيث تكون شفوية وتحريرية وعملية لزيادة تحصيل المتعلمين.

مقومات المنهج الجيد التعميم :

المقومات هي الدعائم والركائز والمكونات التي تتكون منها المناهج وعلى الرغم من انها اجزاء الا انها تتكامل معا في كل واحدة فلا يخلو تعميم جيد

للمنهج من أي جزء منها والتصميم هو الخطة او النمط المستخدم لانتاج متوحد متماسك الجوانب هو المنهج. ويتوقف نجاح التعميم او فشله تبعا لالتزامنا بمراعاة المقومات والجوانب الاساسية بحيث لا توجد نقاط ضعف تؤثر على باقي العملية التي يتم بموجبها جوانب المنهج ومقوماته. فالتخطيط للمنهاج وتحديد المقررات ينبغي اتباعها في توجيه النشاط البشري لتخصيص نتائج معينة في فترة زمنية محدودة.

هذا ويصعب بناء التصميم الجيد للمنهج بدون دليل او عمل تطورات وخطوط مبدئية تشمل المكونات الهامة للمنهج والتي ينظر من منظور فلسفي تربوي معين وبدون ذلك ينتج تعميم عبارة عن مسخ مشوه لا تربط اجزاءه وحدة الفكر والتوجيه ولا يستطيع مقابلة الاحتياجات التنموية للطالب ولا يحقق تطلعات المجتمع لافراد مؤمنين باماله ومشاكله.

وتقع مسؤولية تعميم المنهج في عالمنا العربي على الجهات المسؤولة بوزارة التربية والتعليم او ما يماثلها ولكن الاتجاهات المعاصرة لتعميم المنهج تدعو الى اللامركزية في تعميم المنهج والاقاليم تتباين وتختلف داخل المجتمع الواحد ليس جغرافيا فقط ولكن ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا على سبيل المثال العراق تختلف محافظة البصرة في الجنوب عن الموصل في الشمال لذا يصعب تعميم منهج موحد يقابل كل الظروف المتباينة لهذه المحافظات ولكن يمكن وضع خطوط عريضه مرشدة وموجهة للمدرسين فقط.

دور المناهج في تطوير التعليم:

في رؤيه مستقبليه للمناهج وعلاقتها بنوعية المتعلم المراد اعداده لمواجهة العولمة وجب التفاعل بنجاح مع المتغيرات السريعة والاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطور انماط التفكير والسلوك العلمي والاستفادة من المعرفة الانسانية، والاخذ بيد المعلم بتدريبه والرفع من شانه للنهوض بالعملية التعليمية، فالمعلم هو

الوسيلة الفعاله لتغيير هيكل المجتمع وهوية افراده وسماته الثقافيه (كوثر – 2006، 1).

وفي ظل تطور وسائل الاتصال وعولمة الثقافة، والاكتشافات العلمية والتكنولوجية وتطور اساليب الانتاج، والتغيير الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية، وظهور معايير جديدة تحل محل القيم والمبادئ والمعايير القديمة، اصبح حتماً علينا تطوير مناهج التعليم، لان نهضة المجتمع محكومة بنوعية المناهج التي تشكل ابناءها وتعدهم للمستقبل الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة من خلال مساعدة المتعلمين على تحقيق التالي :

1 - تنمية وتعزيز مفهوم الرقابة الذاتية لدى المتعلمين، وغرس مفاهيم الدين والقيم الاساسية في صدورهم.

2 - تطوير المهارات الاساسية التي تخدم الحاجات الاساسية للمتعلم وتكسبه مهارات التعلم الذاتي ودافعية التعلم المستمر.

3 - تعديل سلوكيات المتعلمين نحو الافضل.

4 - احداث التكيف السريع بين المتعلم والبيئة من خلال تزويد المتعلم بالمعرفة الوظيفية واساليب التفكير النقدي.

5 - تحصين الفرد ضد ما يستقبله من الوسائل الاعلامية والثقافية للمجتمعات الاخرى عن طريق تنمية وعي المتعلمين وتزويدهم بالمهارات والقيم التي يمكنه من الاختيار والتمحيص بحيث يحافظ على الهوية الحضارية والقومية وحفظها من الذوبان.

6 - مساعدة المتعلم على استخدام المعلومات المتدفقه الاستخدام الامثل الذي يحقق الخير له ولمجتمعه

تجويد العملية التعلمية التعليمية وتطوير المناهج :

نتيجة الثورة المعرفية والتكنولوجية يزداد التحدي في مجال تقديم تعليم ذي كفاءة لمواجهة العولمة، من حيث مضمون التعليم وطرائقه ووسائله فمهما بلغت كفاءة المعلم لايكتمل الاثر او تحقيق الاهداف الا بالتطوير النوعي لبقية عناصر عملية التعليم والتعلم محتوى المنهج الدراسي والمصادر المستخدمة في تطبيقه.

وقد اوجزت لجنة مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي اتجاهات تجويد عملية التعلم والتعليم واتفقت في مجملها مع المعايير السابقة التي حددها رجال التربية لاختيار وتطوير مادة المنهج وقد ذكرت تلك الاتجاهات في صورة اجراءات (1419هـ، الفصل السادس) كالتالي :

1- تحديد الكفايات المعرفية والمهارية التي يتوقع من طلبة الصفوف اتقانها.

2- تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه على اسس جديدة، بحيث يعنى المنهج باثارة دافعية التعلم واستيعاب المستحدثات في مصادر التعلم وتقنياته المتنوعه.

3- الاستفادة من امكانات وسائط العلم الحديثة كالاقراص المضغوطة وشبكات المعلومات في عرض المادة العلمية وصياغة التدريبات والانشطة واساليب التقويم تكاملاً مع عملية التعليم والتعلم.

4- مراجعة توصيف الكتب المدرسية والمواد التعليمية المكملة لها لمراعاة التدرج في مستوياتها.

5- اتباع الية تحقق التكامل وتفادي التكرار من خلال التنسيق الافقي والراسي في تصميم الكتب المدرسية للمادة الواحدة، وبين المواد الدراسية.

6- تعزيز اسلوب التعلم بالخبرة المباشرة في تصميم الكتب المدرسية واستراتيجيات التعلم.

7- الاهتمام بالنشاط المدرسي واشراك جميع الطلبة فيه، تطبيقاً لمحتوى المنهج الدراسي في تنمية شخصياتهم وصقل مواهبهم.

8- تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج والمعلمين في الاساليب والتقنيات الجديدة في تأليف الكتب المدرسية واعداد المواد التعليمية.

9- تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التعليم وفقاً لاهداف الدروس وطبيعة المواقف، واتاحة الفرصة لهم للتجديد والابداع والابتكار في تطبيق المنهج.

10- تطوير اساليب التقويم بما يساعد على اداء المتعلم ورفع كفاية عملية التعلم والتعليم وفق التقويم البنائي وفق مفهوم التقويم التكويني البنائي.

11- اجراء تقويم دوري على المستوى الوطني لمخرجات التعليم.

12- توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المدرسة وخارجها، في المواقف التعلمية التعليمية.

13- تعزيز دور اولياء الامور في تعلم اولادهم من خلال اللقاء المباشر، وارشادهم عبر وسائل الاعلام المرئية واعداد الادلة المبسطة ونحوه.

ويوصي (العواد – 1419هـ - 99) بطلبه " تطوير مناهج واستراتيجيات التعليم والتعلم مثل : التعلم الهادف، التعلم المنفتح، التعلم عن طريق حل المشكلات ".

ولهذا يرى (شحاته 1419هـ - 23) ان متطلبات مستقبل التعليم في ظل العولمة كالتالي :

1- الاهتمام باللغات بدءاً باللغة العربية ثم اللغات الاجنبية، خاصة اللغة الانجليزية تليها اللغات الاخرى.

2- تدريب المتعلمين على استخدام الحاسب الالي وتعليم علوم المستقبل كالعلوم والفيزياء والرياضيات.

3- ايجاد مواد مشتركة بين الشعب الادبية والعلمية والرياضية وعدم الفصل بينها

4- التركيز على تنمية شخصية المتعلم وتطوير قدراته على التفكير والابداع اكثر من تحصيل المعلومات.

5- التوازن بين التربية القومية والانفتاح على العلم عند وضع المناهج للمواد المختلفة.

المعايير كمستجدات لتطوير المناهج :

بدأ مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية عالميا وعربيا ، في سياق العولمة وفي أطار انتشار التنافس المعياري العالمي. ان ما يصيب العالم اليوم في كافة المجالات، يدعو الى" تغيير التعليم وتجويده " فمتطلبات سوق العمل وحياتنا اليومية اليوم عموماً، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية ، واثر المعطيات العلمية والتكنولوجية على التعليم، تفرض على النظم التربوية رفع التحدي، وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها ، يكونون قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات الكونية ، وقادرين على المنافسة في السوق العالمية ، يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية ، ويتفوقون في مجال الابتكار والابداع، والى جانب ذلك يكونون قادرين على مواصلة المسار العلمي الاكاديمي او التحول الى سوق العمل.

تعريف المعايير :

المعايير (Standards Normes) ضرورية لتقدير الكميات والمساحات، والمعدودات وتستخدم فيها الملاحظة المباشرة، ويستعان في تقديرها بالاجهزة

والادوات التي تعين على ضبط المقادير وتقنينها، استهدافاً للدقة وللوقاية والسلامة.. ويستعمل مصطلح " المعيار " في كل ما سبق استعمالاً لغوياً حقيقياً.

وعرفت المعايير بكونها " النماذج التي يتم الاتفاق عليها ويحتذي بها لقياس درجة اكتمال او كفاءة شيء ما ان المعايير عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي نبغي ان تتوفر في الشيء التي توضع له المعايير، او التي نسعى الى تحقيقها " (محمود الضبع – 2006).

وثمة نمط اخر للمعيار – حين يعرض في رموز وذلك عند صياغته في كلمات وجمل، ويتميز هذا النمط اللفظي للمعيار او بالبساطة والوضوح، مثل قولنا " السرعة القصوى على الطريق بين مدينتي بابل وبغداد 120 كم / ساعة "، فان من يقرأ هذه اللافتة من السائقين يعرف متطلباتها، وعدم التزامه بما تنص عليه يعرضه للمحاسبة او قد يتميز المعيار بالتعقيد والغموض، خاصةعندما يرتبط بجوانب معقدة في النشاط العقلي او الوجداني للانسان.

وانتقل مصطلح المعيار الى مجالات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وبعدها الى العلوم النفسية والتربوية، حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، في اختبارات الذكاء وتقويم التحصيل، واختبارات الاتجاهات والميول.. كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي، وفي مدى توازن الميزانيات المالية. وفي هذه الحالات يشير المعيار الى عدد يمثل متوسط مجموعة اعداد ولكنه لا يشير الى واقع او وقائع حيوية، لان المعايير الرقمية ليست حقائق، وانما هي " تمثيل رمزي " وقد يفيد هذا التمثيل الرمزي في رسم السياسات العامة كأن يقال : معيار القبول للصف الاول الابتدائي هو ان يكون الطفل في سن السادسة من عمره، وهذا المعيار لا يعني ان الاطفال دون السادسة غير قادرين على التعلم، او كأن يقال " المعيار " في متابعة الدراسات العليا هو الا يقل " المعدل التراكمي " لانجازات الطالب في المقررات المختلفة التي انجزها عن 70 درجة من درجة نهائية

هي (100) وتوصف هذه المعايير بانها تأشيرية، وليست عن الواقع، او تجسيماً للوقائع الفعلية. (احمد المهدي عبد الحليم، 2005).

ومما ساعد انتقال مفهوم المعيار الى قطاع التعليم، هو انه وفي ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية، اصبحت العملية التعليمية تتحمل مسؤولية اعداد اطر المستقبل، في عالم يتطلب الجودة الشاملة في كل مناحي الحياة، مجتمع ينمو ويتقدم في ظل منافسة يفوز فيها الاقوى ويسود بامتلاكه ارقى انواع التربية والتعليم.

لذا بدأت الدول المصنعة في وضع توصيف دقيق (عبارات وصفية محددة) يضبط ما يجب ان يكون عليه مجال من مجالات العملية التعليمية، وتعتبر هذه العبارات الوصفية بمثابة المستويات المعيارية التي يسعى المسؤولون في التعليم للوصول اليها، لانها محكات يقاس في ضوئها مستوى التقدم الذي تحققه اية امه في التعليم.

ومن هنا يتحدد مفهوم المعايير في تعريف تركيبي على النحو التالي :

المعايير مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات / شروط، تحدد الصورة المثلى التي نبغي ان تتوفر لدى الطالب (او المدرسة) الذي توضع له المعايير، او التي نسعى الى تحقيقها، وهي نماذج وادوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محليا وعالمياً) وضبطها وتحديدها للوصول الى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق اهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة (الدريح – 2003).

خصائص بناء المعايير في التعليم :

يعتقد المتحمسون للمعايير ولتطبيق مدخل المعايير في التعليم، ان هناك مبررات كثيرة وراء دعوتهم، تتمثل في جملة من الخصائص والوظائف التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم الاساسية، التي وظفت لحد الان في بناء المناهج وفي

تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ويقدم (محمود الضبع) تحديداً دقيقا لتلك الخصائص والوظائف التي تميز مفهوم المعايير وكذا للاطار العام الذي نشأت في حضنه، نجمله في النقاط التالية :

1 - في اطار زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي.

2 - في سياق العولمة ومجتمع المعرفة وما نتج عنه.

3 - الاهتمام بالجودة الشاملة، واعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي.

4 - في اطار انتشار التنافس المعياري العالمي.

5 - في مواجهة تحديات المستقبل، وعدم القدرة على تحديد ملامح فارقه له.

" اسهامات المعايير في التعليم " :

1 - تسهم المعايير والمستويات المعيارية في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم (صورة مثالية). وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم.

2 - تؤكد المعايير ومستوياتها (مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) ان جميع الطلبة قادرون على التعلم في مستويات عليا، وان التميز ينبغي ان يكون للجميع، وبالتالي فان توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.

3 - يؤدي حضور ووضوح المعايير الى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي الى ثقة وتأييد الرأي العام.

4 - تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة اساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.

5 - تمنح المعايير دوراً فعالاً للمعلمين في تخطيط التدريس وادراته وقياس وتقويم نتائجه.

6 - تمكن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين، من متابعة تعلم الطلبة وتمكنم من الابداع في اساليب تقويم النتائج والمخرجات.

7 - تنعكس نتائج توافر المعايير على الانشطة التعليمية التعلمية داخل الفصل (الصف) الدراسي، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الاساليب الابداعية في العملية التعليمية (محمود الضبع، 2006).

مبررات التوظيف التربوي لنموذج المعايير :

يقدم (عبد العزيز الرويس، 2004) جملة من المبررات وراء توظيف نموذج المعايير في المجال التربوي، والتي يمكن اعتبارها الان، من اهم خصائص المعايير، ونعرضها على النحو التالي :

1 - **الطالب والتنافس المعياري العالمي** : ان متطلبات سوق العمل حاليا ومستقبلاً، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية، واثر المعطيات العلمية والتكنولوجية والتربوية في التعليم والتعلم، تتطلب من النظم التربوية تبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقا لجودة مخرجاتها والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين اكاديمياً اكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، بحيث يكونون قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات العالمية، وقادرين على المنافسة بالضرورة، في السوق العالمية، بحيث يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية، ويتفوقون في مجال الابتكار والابداع.

2 - **تطبيق مبدأ المحاسبة** : ان اعداد متعلمين ذوي كفايات عالية للقرن الجديد، يتطلب نظرة متأنية خاصة بماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟ وما الضمانات لنجاح ما نقوم به ؟ بمعنى ان يكون لدينا معايير جيدة

لاداء الطلبة وفي الجانب الاخر معايير لمعرفة مستوى اداء المؤسسات التعليمية فوجود معايير خاصة بعمل المؤسسة التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبة، وهذا يفعل كثيرا عمل المؤسسات في تحقيق الاهداف المرجوة منها وفقا لاستراتيجية محددة، وهو ما يجعل الوصول الى معيار قياس جودة العملية التعليمية، امراً ممكناً.

3 -**التقويم التكويني المستمر** : ومما لا شك فيه، ودائما حسب الداعين لهذا المدخل، فان بناء وتطبيق المعايير التربوية يساعد كثيرا في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه المتعلم وما يستطيع فعله. وهذا بخلاف ما كان سائداً وما زال في كثير من الاساليب، وهو التركيز على المعلومات التي يحفظها الطالب فقط، وهي في غالب الاحيان مهارات بسيطة مجزأة لا رابط بينهما ومعلومات متقاطعة لا انسجام بينها، وحتى تحقق المعايير التحولات الايجابية المرجوة في عملية التعليم والتعلم، لا بد لها ان تقوم تقويما تكوينياً مستمرا ياخذ في الحسبان المعرفة وتطبيقها، ويتابع بالاساس مسيرة المتعلم بشكل مستمر، لتحديد مناطق القوة والضعف لديه وسبل التعامل معها، ومن هنا مبرر الدعوة لان يكون تقويم الطلبة تقويما مبنيا على اسس معيارية تحدد مستوى اداء معين يجب على الطالب الوصول اليه، وكذلك مهام عملية معينة في شكل تكيفات تطبيقية (مهام وواجبات) ينبغي انجازها. ومثال ذلك التقويم من خلال ما يعرف بسجل او ملف انجازات واداء الطالب portfolio، والذي بدأت العديد من الدول، تطبيقه خلال مراحل التعليم المختلفة. وهذا يقود الى ان يكون تقويم الطالب وتطوير ادائه في ضوء مستوياته وخبراته السابقة. كما يقود الى ان تكون نظم التعليم المستقبلي، تراعي ضرورة ان يكون الطالب خاضعاً دائما الى بعض التجارب والخبرات التي تؤهله

الى التنافس المعياري. ومعايير التنافس التي يتحقق من خلالها التميز، يمكن صياغتها في النقاط التالية (عبد العزيز – 2000) :

أ - تحديد مستويات معرفية ومهارية لما ينبغي ان يمتلكه المتعلم.

ب-تحديد سقف مرتفع لمعدلات التحصيل، بحيث يحصل (90٪) من اجمالي المتعلمين على نسبة (90٪) على الاقل من الدرجات النهائية في الاختبارات.

ج- تحقيق نسبة حضور عالية والتزام من جميع الطلبة في المدارس.

د- توفير مناهج عصرية، وتوفر مستوى رفيع من التدريس من قبل المعلمين.

عوامل نشأة مدخل المعايير في التعليم :

بخصوص البدايات الاولى لمدخل المعايير في التعليم، يذهب العديد من الباحثين والمهتمين ولعل من ابرزهم احمد المهدي عبد الحليم، في معرض مناقشته وانتقاده لاسلوب تطبيق هذا المدخل في مصر، الى ان اصل نشأته امريكي (MADE IN USA صناعة امريكية) حيث اتخذ اصلاح التعليم في الولايات المتحدة الامريكية شكل مدخل وحركات تتزامن وتتنافس، ولعل من ابرزها :

1 - حركة تحديث بنية العلوم، التي قامت في امريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي عام 1957 في اطلاق اول صاروخ في الفضاء لجمع المعلومات اقتضت هذه الحركة اعادة النظر في بنية العلوم كلها، وشاع وصف " جديد " لمناهج المواد المختلفة في المدارس، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة الى محتويات المنهاج، للتأكد من انها صادقة بمقاييس التقدم العلمي المعاصر، وانها مشروعة ومبررة اجتماعيا، وانها قابلة للتعلم. وكان حجر الزاوية في هذه الحركة مقولة برونر (Bruner ,J) :

انك تستطيع ان تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر اذا استطعت ان تضع المادة المتعلمة في صورة امينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين ".

2 - حركة اصلاح التعليم المؤسس على مدخل الكفايات وتدعو، كاساس للاصلاح، الى ضرورة تحديد وتنمية كفايات المعلمين وكفايات المتعلمين على حد سواء، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الامريكية ومراكز البحث التربوي، وانتقلت الى العالم العربي من خلال من ابتعثوا للتعلم في امريكا، ومن خلال الادبيات الامريكية التي تمت ترجمتها في بعض الدول الاوربية مثل فرنسا وبلجيكا وبعدها الى العربية، فتبنت بعض الانظمة التعليمية في دول عربية مثل العراق والاردن ودول الخليج العربي والمغرب وتونس، مدخل الكفايات في بناء وتطوير المناهج الدراسية (الدريج محمد، 2004).

3 - مدخل الاصلاح القائم على المعايير الوطنية للتعليم والمحاسبية Standards – Based Education Reform and Accountability وهو المدخل الذي لقي انتشارا كبيرا وربما يحمل اليوم قصب السبق في العديد من الولايات المتحدة الامريكية وهي المدخلات التي تم استنساخها لاصلاح التعليم في بعض الدول ومنها العربية ودخل بالتالي في معركة التنازع على المواقع بينها وبين مداخل اخرى مثل مدخل الاهداف السلوكية الذي اصبح في طور الانقراض، ومدخل الكفايات والذي لا يتناقض بالضرورة مع مدخل المعايير.

اسباب اختيار مدخل المعايير لاصلاح التعليم :

1 - **العامل الاقتصادي** : يعد العامل الاقتصادي المحرك الاساس لاختيار المعايير لاصلاح التعليم لذا زادت في الاونة الاخيرة معظم دول العالم في ترسيخ اتجاه اعتماد المعايير في تطوير التعليم وتحسين جودته.

2 - **عامل انتشار مفاهيم الجودة الشاملة** : برز مفهوم ادارة الجودة الشاملة في مختلف مجالات الحياة والانتاج، وانتقل الى قطاع التعليم باعتبارها اداة للتنمية، فكان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يتطلب من التربويين او المسؤولين عن قطاع التعليم تحقيق ما يلي :

أ-تحديد معايير تعتبر مرجعيات اساسية في جميع جوانب العملية التربوية، معايير تشكل اساسا للحكم على تحصيل الطلبة، وتقويم اداء المؤسسات التعليمية، ومدى مشاركة المجتمع المحلي والوطني في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

ب- مراقبة الاداء في التعليم مراقبة ذاتية سواء عند المعلم والمتعلم والمؤسسة التربوية، أي وضع الية للتقويم الداخلي للجودة، وهذا يقتضي اعداد اختبارات تحصيل ومقاييس اداء تنسجم مع مدخل المعايير.

نماذج لضبط جودة التعليم وفق مدخل المعايير :

النموذج الاول : بناء معايير التعليم العام (اساسي،(ابتدائي)، ثانوي)

ان الاستثمار في التعليم هو اغلى انواع الاستثمار، وقد اكد البنك الدولي ان الدولة التي تنفق على الطالب من اجل التعليم اقل من 500 دولار في العام، لا يتحقق فيها أي نمو اقتصادي، بينما الدول التي تنفق اكثر من ذلك، ينطلق فيها النمو الاقتصادي.

فما هي الوضعية في العالم العربي. اننا نلاحظ بصفة عامة ان موارد العديد من الدول العربية لا تسمح بذلك الانفاق في التعليم (500 دولار للطالب سنويا)، ولكن من الاساليب التي يمكن ان تعوض هذا النقص وربما سوء التدبير، هو تبني برامج الجودة الشاملة، وهي مطلب على المدارس العربية عموما، ان تطبقه حتى تساير هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجارا معرفياً وتكنولوجيا متسارعا،

حيث اصبح العالم قرية صغيرة لا مكان فيها للضعفاء في ظل العولمة والتحديات الكثيرة.

ويعتمد محمد يوسف ابو ملوح (2006) ان من اهم اليات تحقيق الجودة في انظمتنا العربية، تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة والتدريب المستمر لكل الاطر التعليمية، واعتماد اسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفاف، الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الضرورية، وبالمقارنة بين عمليتي التقويم الداخلي والخارجي، تستطيع المدرسة ان تحدد اين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى الى تحقيقها دون أي اعتبارات ذاتية او عاطفية.

وفيما يلي عرض لبعض اهم المعايير والمؤشرات التي يمكن اعتمادها في قياس مستوى جودة التعليم العام (الاساسي والثانوي...) انطلاقا من دراسة ابو ملوح (مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة، 2006).

المحور الاول : معايير مرتبطة بالطلبة من حيث القبول والانتقاء ونسبة عددهم الى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدم للطلبة ودافعيتهم واستعدادهم للتعلم.

المحور الثاني : معايير مرتبطة بالمعلمين : من حيث حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

المحور الثالث : معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية : من حيث اصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والاسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، والى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية او التبعية الثقافية.

المحور الرابع : معايير مرتبطة بالامكانيات المادية : من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الاهداف ومدى استفادة الطلاب من مرافقة مثل المكتبة المدرسية والاجهزة والادوات... الخ.

المحور الخامس : معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع : من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الانتاجية والخدمية.

المحور السادس : معايير بالادارة التعليمية : من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات أي اللامركزية، وتغيير الاقدمية والعلاقات الانسانية الجيدة واختيار الاداريين والقيادات وتدريبهم.

المحور السابع : معايير مرتبطة بالادارة المدرسية : من حيث التزام القيادات بالجودة والعلاقات الانسانية الجيدة، واختيار الاداريين وتدريبهم.

وبخصوص المحورين الاخيرين المرتبطين بالتسيير الاداري للتعليم عموما وللمدرسة على وجه الخصوص ونظراً لاهميتها في تحقيق الجودة، يمكن اضافة الى المؤشرات التي حددها ابو الملوح لقياس جودة التعليم العام، نماذج من اجراءات وترتيبات لتشخيص بعض المعايير التي تبرز دور الادارة التربوية في مساندة المدرسة والرفع من جودة ادائها، وذلك على النحو التالي :

1 - تحديد رسالة المدرسة وربط فعالياتها بمتطلبات رؤية التعليم ورسالته.

2 - اعتبار المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة تتبع الادارة العليا من خلال خطوط ادارية عريضة.

3 - اتاحة قدر اكبر من اللامركزية والحرية للمدرسة لتحقيق التطوير والابداع في جميع مجالات العمل المدرسي.

4 - تطوير التشريعات واللوائح التي تنظم العمل المدرسي والمتابعة الاشرافية المستمرة للمدارس.

5 - تدريب ادارات المدرسة على الاساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي وتطبيقات ذلك في المجال المدرسي.

6 - تدريب الادارات المدرسية على مهارات بناء العلاقات الاجتماعية سواء داخل المدرسة او خارجها واعتبار ذلك من المكونات وتأهيلا للادارات الجديدة.

7 - توظيف نظم المعلومات والتكنولوجيا في تطوير أداء الادارة المدرسية.

8 - تفعيل روح الديمقراطية في المجتمع المدرسي من خلال المجالس المدرسية ومجالس الاباء.

9 - العمل على ربط عملية اتخاذ القرار باحتياجات الطلبة والعاملين والمجتمع المدرسي.

10 - تعزيز العمل الجماعي " مشروع الفريق " في المدرسة وتشكيل فريق الجودة والذي يشمل فريق الاداء التعليمي واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولا عن الجودة وتحديد معايير الاداء المتميز لكل اعضائه.

11 - سهولة وفعالية الاتصال وتطبيق نظم الاقتراحات والشكاوى وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية وتيسير التواصل الايجابي مع المؤسسات التعليمية الاخرى غير التعليمية (المجتمعية والاهلية).

12 - تدريب المعلمين باستمرار وتعريفهم على ثقافة الجودة، لرفع مستوى الاداء المهني.

13 - نشر روح الجدارة التعليمية (الثقة / الصدق / الامانة / الاهتمام الخاص بالطلبة).

14 - مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في ادارة المواقف الصفية والتركيز على الاسئلة التفكيرية.

15 - ممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الاقل مرتين سنوياً والاعلان عن نتائجه.

النموذج الثاني : بناء معايير المناهج الدراسية :

لا شك ان تطوير النظام التعليمي يتطلب توفير معلمين اكفاء وادارة تربوية فعالة، لكنه يتطلب كذلك، اعداد مناهج تربوية ملائمة، أي مناهج تراعي المعايير الخاصة التي تسهم في تحقيق مبادئ الجودة في نوعية التعليم، ومن هنا الالحاح قصد تحقيق اهداف الجودة في التعليم، على ضرورة العمل بالمنظور الشمولي، بحيث يشمل العمل تحقيق جودة المدخلات والعمليات والمخرجات ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الاخرى.

كما تتفق نتائج العديد من البحوث، على ضرورة ان يكون النهوض بجودة المناهج الدراسية متكاملا، من حيث المحتوى ووضع الاهداف وامكانية تحقيقها والتأكد من واقعيتها في تلبيه رغبات المتعلمين وأولياء امورهم والمجتمع. كما يجب الاهتمام بتطوير طرق التدريس ووسائل التقويم، مما يؤدي الى التطوير المتواصل لقدرات ومهارات المتعلمين وتجنب الرسوب والتسرب وما ينتج عنهما من هدر مدرسي.

ونظرا لاهمية تحقيق الجودة في المناهج والبرامج التعليمية، فقد قامت بعض الدول العربية بوضع معايير قومية للتعليم بحيث تكون شاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة، معايير تشمل المجالات التالية : المدرسة الفاعلة كوحدة متكاملة، والمعلم كمشارك اساسي في العملية التعليمية، والادارة المميزة، والمنهاج المدرسي وما يكتسبه المتعلم من معارف وكفايات وقيم، والادوات التعليمية، واساليب التقويم، فضلا عن المشاركة المجتمعية، حيث تسهم المدرسة في خدمة المجتمع

ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة ماديا وخدمياً واعلامياً (هند عبد الله الهاشمية – 2006 – 42).

هكذا تلعب المناهج دورا كبيرا في المنظومة التربوية التعليمية، فمن المهم اذن ان تكون في مستوى من الجودة والكفاءة والفعالية. لذا نجد المهتمين بموضوع ضمان الجودة قد وضعوا مجموعة من المعايير للمناهج الدراسية لكي تحقق الجودة المطلوبة. وفيما يلي عرضاً لاهم تلك المعايير.

المعيار الاول : هل يحقق المنهاج الدراسي المخرجات التعليمية المرغوبة والموصوفة ؟ ينبغي ان يرسم كل منهاج في اهدافه ومحتوياته، مجموعة من المواصفات تتمثل في مخرجات معرفية (كفايات لحفظ وفهم الابداع..) ومهارية (مهارات حسية حركية وادائية ومنهجية..) وقيم واتجاهات (اجتماعية، اخلاقية، دينية...) لذلك فان الحكم على منهاج معين من حيث جودته كمخرجات لدى الطلبة.

المعيار الثاني : هل يعمل المنهاج على نجاح المتعلم ومواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية او التهيؤ للانخراط في سوق العمل ؟ المنهاج في التعليم العام هو المنطلق الذي تتبني عليه مناهج التعليم العالي، كما انه الاساس الذي يمكن ان نبدأ به عند تهيئ المتعلم للالتحاق بسوق العمل، لذا فمن معايير جودة المنهاج ان يكون قادرا على تكوين شخصية الطلبة من جميع الجوانب وتزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعينهم على اتمام دراستهم الجامعية او الانخراط في سوق العمل.

المعيار الثالث : هل محتوى المنهاج الدراسي مدعوم بالبحوث والدراسات ومواكب للتطورات العلمية ؟ للحكم على جودة المناهج الدراسية لا بد من ان تكون محتوياتها مواكبة للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية لان المعارف تتجدد والتكنولوجيات تتطور وكل يوم يظهر شيء جديد على كافة المستويات الاكاديمية والتربوية، من حيث المضامين ومن حيث طرق واساليب

تقديم تلك المضامين وتدريسها للطلبة فمن المهم اذن ان يكون محتوى المنهاج المقدم حديثا ومواكبا للتطورات العلمية.

كما يعني هذا المعيار ضرورة ارتباط المناهج الدراسية بنتائج البحوث العلمية، ذلك ان المعرفة الانسانية نشاط مستمر تتراكم نتائجه بفضل تراكم نتائج البحث العلمي بمختلف مجالاته ومستوياته. ويمكن تطبيق ذلك في محتوى المنهج من خلال ابراز نتائج الدراسات والبحوث التي تمت في مختلف المجالات العلمية البحتة والانسانية... لان ذلك يجعل المتعلم وثيق الصلة بنتائج العلم، ويري الفائدة منها. واذا ما كان محتوى المنهاج يشتمل على مثل هذه النتائج فهذا دليل على جودته.

المعيار الرابع : هل تعكس اهداف المنهاج الدراسي المتطلبات والتطلعات الوطنية والدولية ؟ تهدف التربية الى اعداد الفرد ليكون مواطنا صالحا، كما تهدف الى مستوى عالمي يتمثل في اعداد الفرد لمواجهة التحديات ومعرفته بالقضايا العالمية، مثل قضايا السلام والديمقراطية وحقوق الانسان والعولمة والبيئة والسكان والهجرة والاوبئة.. أي يكتسب ما يعرف بالمواطنة العالمية. وبالتالي فمن معايير جودة المنهاج هو قدرته على اعداد هذا الفرد وفق هذا المعيار أي من خلال اشتماله على القضايا الوطنية والعالمية وربط المتعلم بها، هذا الارتباط يحقق الاهداف العامة الكبرى التي تمثل فلسفة المجتمع في التربية والتعليم (امبو سعيدي عبد الله، 2004).

المعيار الخامس : الى أي حد يراعي المنهاج الدراسي التربية الاخلاقية، الاهمية التي تستحقها ؟ اثبتت العديد من الدراسات المعاصرة، اهمية اعادة الاعتبار للتربية الاخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز اولوياتها على القيم الاخلاقية (مدرسة القيم) وليس فقط على المعارف والمهارات. مما ادى ببعض المشتغلين بنظريات المنهج الى الحديث عن المنهج الاخلاقي وحددوا عددا من المؤشرات في اطار هذا المعيار والتي ينبغي ان يلتزم بها المنهج من اهمها :

1 - الحرص على اكساب الطلبة سمات وعادات شخصية مرغوبة فيها، مثل : الامانة والتعاون ومساعدة الاخرين.

2 - الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع وبالوطن وتاريخه ومقدساته، مثل الانتماء والالتزام والتضحية وتقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه.

3 - ترسيخ القيم الكونية، مثل : احترام حقوق الانسان ورفض فكرة الاحتلال والتعاون والحوار والتسامح وتقدير اهمية الشرعية الدولية والمبادئ والمواثيق التي صادقت عليها الامم (الدريج محمد، 2005).

المعيار السادس : الى أي مدى يتصف المنهاج الدراسي بالمرونة والاندماج ؟ لا بد ان تستجيب التربية، من خلال المناهج الدراسية للتغيرات والتطورات التي يعرفها العالم وذلك من خلال مرونة المنهاج المقدم للطلبة والمقصود بالمرونة ان يترك المشرع هامشا في المنهاج يستطيع من خلاله المعلم ادخال ما هو جديد ومتابعة التطورات العلمية وتوظيفها في المحتوى المقدم وكذلك ان نترك للمؤسسة وللمنطقة التعليمية حرية اقتراح وبنسبة معينة مواضيع وقضايا ترتبط بخصوصيات البيئة المحلية واحتياجات المنطقة أي ما نطلق عليه بالمنهاج المندمج للمؤسسة، ومعناه انه بالاضافة الى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع الطلبة في مختلف المدن، هناك نوع من المنهاج " المعدل " او المكيف والذي يلائم خصوصيات المؤسسة ويندمج مع الخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة ويلبي احتياجات سكانها، كما تشمل مرونة المنهاج قدرة المعلم على التقديم والتأخير في المواضي الدراسية، دون الاخلال بالترتيب المنطقي والنفسي للمحتوى (الدريج محمد، 2000).

المعيار السابع : الىأي حد يخلو محتوى المنهاج الدراسي من الغموض ؟ من معايير ضمان الجودة في المناهج الدراسية خلوها من العيوب سواء كانت عيوب من حيث المادة العلمية (المضامين) او عيوب من ناحية طريقة عرضها او عيوب في

الاخراج، فاذا ما وجدت هذه العيوب ستضعف من قدرة منهج ما في تحقيق الاهداف التي وضع من اجلها. لذا على القائمين ببناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية مراعاة هذا المعيار عند تأليفهم، حتى يضمنوا تحقق ما يرغبون تحقيقه في المنهاج.

كما يعني هذا المعيار ضرورة ان يكون المنهاج الدراسي واضحا في طريقة عرضه وفي المادة التعليمية التي يشتمل عليها، وان أي غموض فيه سيخل بالاهداف التي تم وضعه من اجلها (عبد الله خميس امبو سعيدي، 2006).

المعيار الثامن : الى أي مدى يعمل المنهاج على جعل عملية التعليم – والتعلم متمركزة على الطلبة ويراعي الفروق الفردية بينهم ؟ في ظل التوجيهات الحديثة التي تنادي بضرورة اشراك المتعلم في عملية التعلم بشكل اكبر، فان هذا المعيار يعد من المعايير التي يتم الحكم في ضوئها على جودة المنهاج الدراسي، فاذا استطاع القائمون على تصميم المنهاج بان يجعلوه متمركزا على المتعلم من حيث اتاحته لاكبر قدر من المشاركة ومن حيث احترام خصوصياته ووتيرته ومطالب النمو لديه، فانهم بذلك يحققون منهاجا يتصف بالجودة.

ان هذا التمركز حول المتعلم، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي، يعني ان الطالب هو الذي يبني معلوماته وعلمه وان لا احد يمكن ان يحل محله وان يعوضه في هذه العملية بطبيعة الحال ذلك لا يعني تهميش دور المدرس، بل العكس، ان المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف اخطاء الطلبة في منطقهم الخاص وفي اسلوبهم في التفكير في ادائهم وانتاجاتهم الشخصية، والكشف عن دلالات تلك الاخطاء وبالتالي عن كيفية اصلاحها وتجاوزها.

كما يقود معيار التمركز على المتعلم وبشكل تلقائي الى العناية بالخصوصيات والفروق الفردية وبالتاريخ الشخصي والاجتماعي للطالب كما يقود الى العناية بتنويع اساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات، ان

العناية بالفروق الفردية في القدرات والذكاءات المتعددة وسمات الشخصية تجنبنا تهميش اسلوب المتعلمين في التفكير والعمل وتجاهل منطقهم وذكائهم الخاص.

ان المشكل بخصوص اساليب التعلم والمعرفة، يمكن في محاولة تجنب الجمود والتقوقع في اسلوب واحد، وقد يكمن التحديث في كون طالب قد يحتاج الى تربية خاصة وربما الى منهاج خاص (الدريج محمد، 2003).

المعيار التاسع : الى أي مدى يسمح المنهاج باستخدام الطرق والتقنيات الحديثة في التدريس ؟ لم تعد طرق التدريس التقليدية التي استخدمها المعلمون في الماضي مناسبة لعالمنا اذ لا بد من التحديث والتنويع فيها، وتوظيف تقنيات التعليم ووسائط التعلم (التكنولوجيا) المتجددة، لذا وضع القائمون على ضمان الجودة في التعليم، معايير للحكم على المناهج من حيث جودتها، ترتبط بمدى تشجيعها للمعلم على تنويع طرقه وتوظيف تقنيات التعليم الحديثة.

يعني هذا المعيار اذن تطوير المناهج لتناسب وخصائص المتعلم الذهنية والنفسية ومراحل تطوره العمري واحتياجاته، باعتماد منهجية علمية تقوم على الاستفادة من الاساليب والتقنيات المتبعة في هذا المجال، وتطوير استراتيجيات التعلم والتعليم بحيث ترتكز على التفكير المستقل ومهارات النقد الذاتي وحل المشكلات والبحث والابتكار ومهارات التفكير العليا، مع ربط ما يتعلمه الطالب بمشكلات وظروف تطبيقية ".

فهل يساعد المنهاج مثلا، على ادراج العديد من الطرق والتقنيات من مثل اسلوب الاكتشاف واسلوب حل المشكلات في تعليم المفاهيم اذ تلح نتائج الدراسات على ضرورة " التركيز على ان يتحول دور المعلم من دوره التقليدي في تلقين الطلبة المعلومات والحقائق العلمية، الى قائد اوركسترا يوجه فريق المتعلمين الى اكتشاف مكامن ابداعاتهم وابراز منابع مواهبهم، والعناية بالتالي باسلوب حل المشكلات وتوظيف طريقة المشروع.

ويعتبر المشروع عاملا تربويا مركزيا في بناء الكفايات، وذلك لكونه :

أ- يكسب المتعلم قدرات على مواجهة وضعيات تتطلب حلولا.

ب- ينمي لدى المتعلم التفكير العلمي والعمل الجماعي.

ج- يساهم في تعديل سلوك المتعلم باكسابه مواقف وخبرات جديدة يوظفها في حياته اليومية.

اما حل المشكلات فتعتبر من الاساليب الملائمة لتكوين الكفايات باعتبارها تقنية من تقنيات التعلم الذاتي، تعتمد بالاساس الانطلاق من تساؤل او مشكل محير يصادف المتعلم في علاقته التفاعلية مع البيئة والمحيط لايجاد حل له، باتباع مجموعة من الخطوات والسلوكيات لتحقيق جملة من المقاصد منها :

أ- تنمية روح الابتكار والابداع لدى المتعلم.

ب- زرع الثقة بالنفس وتنمية روح الاستقلالية والمبادرة وتحمل المسؤولية، اكساب المتعلم منهجية علمية.

ج- مساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات التي يصادفها في حياته.

د- تنمية روح التواصل والتعاون بين الافراد لايجاد الحلول.

المعيار العاشر : الى أي حد يتصف المنهاج الدراسي، خاصة في المراحل الاولى من التعليم بالشمولية والتكامل ؟ من بين معايير الحكم على جودة المنهاج الدراسي خاصة في مراحل التعليم الابتدائي، مدى اتصافه بالشمولية والتكامل، بحيث تبنى فقراته ومقرراته بشكل مترابط على ان يكون الترابط والتكامل ليس انطلاقا من تشابه المواضيع والمحتويات بل انطلاقا من كفايات اساسية وكفايات ممتدة تشكل محاور لتنظيم العملية التعليمية وانجازها بما يخدم بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم.

وننطلق في طرح هذا المعيار، من كون المعرفة العلمية تمتاز بالوحدة والتكامل، والتكامل الذي نقصده هو التعامل مع الموقف ككل دون محاولة

تجزئته الى المجالات المتخصصة، خاصة ان المتعلم في المراحل الاولى، لا يعنيه اذا كانت مفاهيم مثل الطاقة والتلوث، مرتبطة بمجال الفيزياء او الكيمياء او الاحياء، بقدر ما يعنيه معرفة مفهوم الطاقة واثرها ككفاية اساسية او ممتدة، ولذلك يعالج مثلا مفهوم الطاقة او التلوث في المنهاج الشمولي، ككل فهو يحتوي على مفاهيم كيميائية وبيولوجية وفيزيائية متكاملة في وحدة واحدة.

فيتم النظر اذن الى بعض المواد المتقاربة في المنهاج الواحد، كحقول او مجالات واسعة بحيث تصبح الكفايات / المفاهيم هي العمود الفقري في تلك المواد. (منهاج التكامل بين المواد ومنهاج المجالات الواسعة) مما يؤكد ان التكامل بين المواد وفي المحتويات ينبغي ان يتم اساسا وحسب هذا المنظور بالربط بين المفاهيم في مادة دراسية معينة والمفاهيم في المواد الدراسية الاخرى، مع مراعاة ان يخدم ذلك الترابط اهداف مشتركة أي كفايات اساسية وممتدة.

المعيار الحادي عشر : الى أي حد يسمح المنهاج الدراسي بتوظيف اساليب ملائمة وادوات متطورة في القياس والتقويم التربوي ؟ القياس والتقويم مكونان اساسيان من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية برمتها، ويحظيان باهتمام متزايد من لدن الباحثين والممارسين، باعتبارهما وسيله فعالة لتوجيه المدرسين والطلبة نحو انجع السبل التربوية واقومها وتوجيه المدرسة والنظام التربوي برمته، ليقوم بدوره على خير وجه لذلك كان من الضروري التساؤل عن مدى توفرهما بالشكل المتطور. كمعيار على جودة المنهاج الدراسي.

خاصة اننا ما زلنا في مجال القياس والتقويم، نلاحظ في العديد من الانظمة التربوية انتشار الكثير من الممارسات الخاطئة والتي تطرح العديد من المشكلات، معيقة بذلك عمل المدرس ومعرقلة التحصيل الجيد للطلبة ولعل في مقدمتها :

1 - عدم صلاحية الكثير من الاساليب المعتمدة لحد الان في القياس والتقويم وتدني مستواها من حيث الصدق والثبات والموضوعية.

2 - عدم قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة من شخصية الطالب فالامتحانات مثلا ، ما زالت تركز على تقويم مدى حفظ المعلومات وذلك على حساب قياس مدى الكفاءة في الجوانب الاخرى من نشاط الطالب العقلي وكذلك على حساب قياس الجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية في شخصيته، النظر الى الامتحان كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة للكشف والتشخيص والتطوير، وما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية مثل الخوف من الامتحان والغش، ضعف اسلوب التنقيط ووضع الدرجات.

3 - ومن اهم الاخطاء السائدة ايضا ، الاعتماد على مقارنة الطلبة بزملائهم، بدلا من مقارنتهم بما كانوا عليه وما اصبح بامكانهم القيام به بعد التعليم.

الاتجاهات الحديثة لمناهج التعليم العالي:

وظائف التعليم العالي :

تعد مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من المؤسسات المهمة التي تسهم في تطوير وتقدم أي مجتمع وهي الوجه الحضاري المشرق له فعدد ونوعية هذه المؤسسات تعد ظاهرة صحية لذلك المجتمع، فهي تقوم برفد المجتمع المحلي بملاكات علمية وتربوية مدربة ومعدة لاداء دورها فضلا عن الدور العالمي في انتاج المعرفة وتتمثل وظائفها بما ياتي :

1 - الاعداد والتعليم التي تمكن الجامعات والمعاهد تزويد طلابها على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم ومراحلهم الدراسية بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجونها في اعداد انفسهم بنجاح لمستقبل المهن والوظائف التي يحتاجها المجتمع.

2 - تنمية القيم المنفتحة على الاخر وغرس روح التسامح والمحبة بين كافة فئات المجتمع العراقي من خلال الدراسات والنشاطات العلمية المستمرة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

3 - البحث العلمي في كافة حقول المعرفة بما يخدم حاجات المجتمع العراقي وحل المشاكل التي تواجهه باستمرار والعمل على تحقيق سمعة ومكانة دولية وانسانية بارزة للبلد في انتاج المعرفة والمساهمة في تقدم وتطور الانسانية.

4 - خدمة المجتمع التي تفرض على مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي باعتبارها تمثل ارقى مؤسسات الدولة العلمية والفنية بحكم خبراتها المتراكمة في تشخيص ومعالجة ما يتعرض له المجتمع من تحديات واخطار تهدد تماسكه وقيمه النبيلة.

5 - مساهمة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في تحقيق التعاون العلمي والانساني من خلال علاقاتها الثقافية والعلمية بالجامعات ومراكز البحوث والدراسات العالمية وما تساهم به من مشاركات ايجابية متميزة في مختلف المجالات العلمية والتربوية.

6 - تعدد الدراسات العليا المتطورة احدى الوظائف الاساسية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، بل وأحد المعايير الدولية لتحديد مكانة هذه الجامعة او تلك، ولا وجود للجامعة بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة بدون بحث علمي ودراسات عليا ناجحين وهما شرطان اساسيان لاستكمال الجامعة لذاتيتها وحقيقتها وهذا يتطلب وجود فلسفة واهداف محددة للبحث العلمي والدراسات العليا ترسم لها المبادئ التي ينبغي ان تسعى الى تحقيقها

متطلبات انجاز وظائف التعليم العالي والبحث العلمي :

ان الوظائف المشار اليها لا يمكن تحقيقها الا بتوفر المناخ لانجازها ومن اهم هذه المتطلبات هي :

1 - استقلالية مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في ادارة شؤونها التعليمية والبحثية من حيث التدريس والبحث والادارة والتمويل والقبول والبرامج الدراسية والمشاركة الفعالة لاعضاء المجتمع الاكاديمي في صنع القرار وادارة المؤسسة بعيدا عن مركزية الادارة وفرض انماط من الادارة الجامعية المشوهة ، فضلا عن اختيار الموظفين والطلبة ومشاريع الابحاث التي لا تتعارض مع القيم السامية للمجتمع المحلي والانساني، مع تبني مستوى عال من المسؤولية في المتابعة والتقييم للوصول الى اعلى درجة من الجودة والاداء.

2 - التمتع بالحرية الاكاديمية ، فعلى الرغم من اقرار للحريات العامة ومنها الحرية الاكاديمية التي انعكست على الاستقرار النفسي لاعضاء هيئة التدريس وعلى حرية البحث العلمي وتخلصه من رقابة " السلامة الفكرية " الا ان تلك الحرية لا زالت بحاجة الى توسيع افاقها بدمج عضو هيئة التدريس بالمحيط العالمي من خلال تسهيل مشاركاته في المؤتمرات والندوات الدولية ذات العلاقة باختصاصه.

3 - ان نجاح التعليم والبحث العلمي يعتمد على ما يتوفر له من اعضاء هيئات تدريسية كفوءة لها سمات شخصية وكفايات تدريسية ومهنية متميزة، وكفايات اجتماعية وثقافية واضحة ، لذلك يتوجب العمل على توفير كافة المستلزمات الضرورية لتطوير قدرات ومهارات اعضاء هيئة التدريس ليصبحوا قادرين على المساهمة في صناعة الموارد البشرية الكفوءة.

4 - الاستمرار في توفير التخصصات المالية الكافية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي وتحسين اليات اعداد وصرف الموازنة وبما يضمن الكفاءة في عملية التمويل والانفاق.

5 - خلق بيئة للتنافس العلمي والتربوي بين الجامعات والكليات من خلال وضع معايير دقيقة تحفز هذه الجامعات وتدفعها لنيل المراتب العليا في هذا التنافس.

الاطار العام لمناهج التعليم العالي الجامعي :

ان من اولويات العملية التعليمية في التعليم العالي هو تطوير المناهج مما يستوجب القيام بتحديثها لتكون مواكبة للتطورات الحاصلة في العالم، وذلك بالبدأ بوضع الاطار العام لتطوير وتحديث الموارد المعرفية في مناهج التعليم الجامعي الذي يعد الوثيقة الاساس في عملية بناء المنهج في التعليم الجامعي والتي تتضمن مجموعة من الاسس التي تنطلق منها عملية التطوير والتحديث فضلاً عن التوجيهات الفلسفية والمبادئ الاساسية في بناء الاطار العام واليات تنفيذه.

وفيما يلي عرض موجز للاطار العام لتطوير وتحديث الموارد المعرفية في مناهج التعليم الجامعي، والذي يمثل خارطة الطريق للنظام التعليمي، لان الاطار يعد بمثابة الدستور للعملية التعليمية اذا ما اعد وخطط له بشكل علمي، ليكون وثيقة جامعة لجميع المناهج في مؤسسات التعليم العالي، وعلى هذه المؤسسات والعاملين فيها من اساتذة واداريين ومعدي مناهج وغيرهم التقيد به، ويتضمن الاطار العام لمناهج التعليم الجامعي مجموعة من الاسس التي يقوم عليها وهي كما يلي :

1 - اعداد الفلسفة التعليمية التي يقوم عليها المنهج وطرائق التدريس واساليب التقويم بوصفها الامور الاساسية لتلك الفلسفة.

2 - تحديد الاهداف الرئيسة للمناهج وفي مختلف الاختصاصات والمراحل الدراسية كافة.

3 - توضيح الخطوط العريضة العامة لحل القضايا الخلافية بين الاختصاصات المتناظرة في الجامعات المختلفة.

4 - تحديد هيكلية المنهج وموارده ومفرداته والاسباب الموجبة لاعتماد هذه الهيكلية.

5 - اضافة نصوص واضحة في كل منهج عن الرؤية الوطنية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية عن سياسة التعليم وبما ينسجم مع متطلبات سوق العمل.

6 - تخصيص الوقت اللازم للمواد التعليمية ولمجالات التعليم المختلفة لكل اختصاص ولكل مرحلة.

7 - رسم خطوط عريضة لتوجيه مؤلفي الكتب المنهجية والمساعدة ومؤسسات اعداد وتأهيل وتدريب التدريسيين ومساعديهم عند وضع الانشطة والممارسات المتعلقة ببرامجه.

تطوير وتحديث المناهج الجامعية :

من اجل تطوير المناهج الجامعية وتحديثها علينا العمل بالاتي :

1 - العمل على تقديم الانشطة والفعاليات العلمية لاكساب الطالب الجامعي مهارات متعددة كالتخطيط وادارة الوقت والقراءة السريعة والمبادرة والتفكير الابداعي الناقد ، فضلا عن تزويد التدريسي بمهارات واساليب تدريسية حديثة تجعل من الطالب محوراً فاعلا ايجابيا في العملية التعليمية.

2 - توفير تعليم وتعلم نوعي يتصف بالجودة العالية التي تمكن الطلبة من الحصول على معارف ومهارات وقدرات يستطيعون من خلالها

التنافس بنجاح لتلبية متطلبات سوق العمل ومواجهة الحياة العملية من جهة، واعطاء فرصة للطلبة للشعور باهميتهم ودورهم في التعبير عن ارائهم التي تساعد في تطور وتقدم بلدهم من جهة اخرى.

3 - صياغة المناهج على وفق اسس علمية تلبي متطلبات التنمية الشاملة في البلاد وذلك باعداد ملاكات علمية ومهنية مؤهله لاستيعاب التطور المستمر في هذا الميدان.

4 - تفعيل التعاون والتنسيق بين الجامعات المحلية ونظرياتها من الجامعات الاخرى في العالم من خلال التبادل العلمي والثقافي وابتعاث الطلبة من والى البلد.

5 - تنشئة الاجيال على الايمان بالله والرسالات السماوية السمحاء لتعزيز روح المحبة والتسامح ونبذ العنف والتطرف بكافة اشكاله، وتواصلا مع ما تختزنه حضارتنا مع موروث حضاري انساني.

6 - الحفاظ على القيم الاصيلة للمجتمع بكافة اطيافه لتكون قاعدة في مواجهة بعض القيم الوافدة التي تهدف الى القضاء على الخصوصيات الثقافية والوطنية للشعوب، وفي الوقت ذاته الانفتاح على المجتمعات الانسانية المعاصرة والاستفادة من كل ما هو ايجابي منها، وبما يؤدي الى بناء مجتمع متطور ملتزم ومنفتح علميا وحضاريا ومتفاعلا مع معطيات العصر الايجابية.

7 - الايمان بحق الانسان في العيش الكريم بوطنه واحترام حرياته الاساسية.

8 - تنمية المشاركة الواسعة لعناصر المجتمع الاكاديمي في انشطة المجتمع عامة من خلال الانتساب الى منظمات المجتمع المدني والانشطة والفعاليات الاجتماعية الواسعة من اجل ربط الجامعة

بالمجتمع مباشرة والتعرف على مشكلاته وان تكون هذه المنظمات انسانية علمية هادفة لمساعدة المؤسسات الاكاديمية في اداء رسالتها بسهولة ويسر.

9 - ترسيخ مبادئ الديمقراطية واحترام الرأي والرأي الاخر فكرا وممارسة وكضرورة اساسية لبناء المجتمع وتطوره مع الاحتفاظ بحرية الفرد دون التجاوز على حريات الاخرين.

10 - التأكيد على دور المراة في الحياة الاجتماعية العامة على وفق معادلة الحقوق والواجبات التي كفلها الدستورلها، وعدها عنصرا فاعلا مكملا لعمل الرجل ومشاركا له في الانشطة التي تسهم في تطوير المجتمع.

11 - التزام عضو هيئة التدريس باخلاقيات المهنة والتي ستكون لها اثار ايجابية على مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي.

12 - التركيز على اتقان اللغة العربية بوصفها لغة القران الكريم والحفاظ عليها من اللهجات العامية وجعلها لغة المحاضرة والاداب والبحث العلمي.

13 - اقامة المعاهد والمؤسسات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بهدف نشرها لتتنافس مع اللغات العالمية الاكثر استخداماً.

14 - العناية بتعليم اللغات الوطنية بوصفهما جزءا من التراث والثقافة وبما يعزز قيمة المواطنة والهوية الوطنية.

15 - الاهتمام بتدريس اللغات الاجنبية ولا سيما اللغة الانكليزية بوصفها لغة التجارة والعلم بهدف التواصل مع الشعوب الناطقة بها.

16 - تشجيع الترجمة من والى اللغة العربية بصورة مستمرة لتسهيل علمية التواصل الحضاري بين الشعوب في عصر يعيش العالم فيه الثورة الالكترونية والمعلوماتية المتلاحقة.

17 - التطوير المستمر لاستخدام ادوات وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومساعدة الموارد البشرية المعنية على تنمية المعرفة والمهارات اللازمة لذلك الاستخدام ومنحهم الفرص الحقيقية لتطبيق تلك المعارف والمهارات بهدف تطوير الاداء باستمرار.

18 - تطوير المنظومة التعليمية لتواكب التغيرات التكنولوجية المتزايدة واستخدامها في الاندماج بعالم تتحكم فيه ثورة المعلومات والاتصالات.

19 - انشاء شبكة المعلومات للجامعات المحلية وربطها بشبكة الانترنت وبما يمكن ضرورة الاستفادة من المعلومات المتوفرة لدى الجامعات الاخرى، بهدف تكوين نظام معلومات متكامل للجامعات من جهة وربطها بشبكة المعلومات الدولية من جهة اخرى.

20 - تضمين المناهج التعليمية المتخصصة في التطبيقات العلمية واللازمة لاكساب الطلبة المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعنيين بهذا الخصوص.

21 - مواصلة التدريب المتخصص لخريجي الجامعات ذوي الاختصاص في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لزيادة قدراتهم على المنافسة في مجال تطوير البرامجيات وتحسين كفاءة مستخدمي هذه التكنولوجيا.

22 - ربط الجامعات مع بعضها البعض والكليات ومع الوزارة وتسهيل عملية الاتصال باستخدام اسلوب الاتصالات الصاعدة والنازلة والبينية وتوفير قاعدة بيانات متاحة للمستلزمات البشرية والمادية.

العوامل المؤثرة في تطوير مناهج التعليم العالي :

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في تطوير المناهج الجامعية واهمها :

1 - اختلاف النظرة الانسانية.

2 - التطور التكنولوجي.

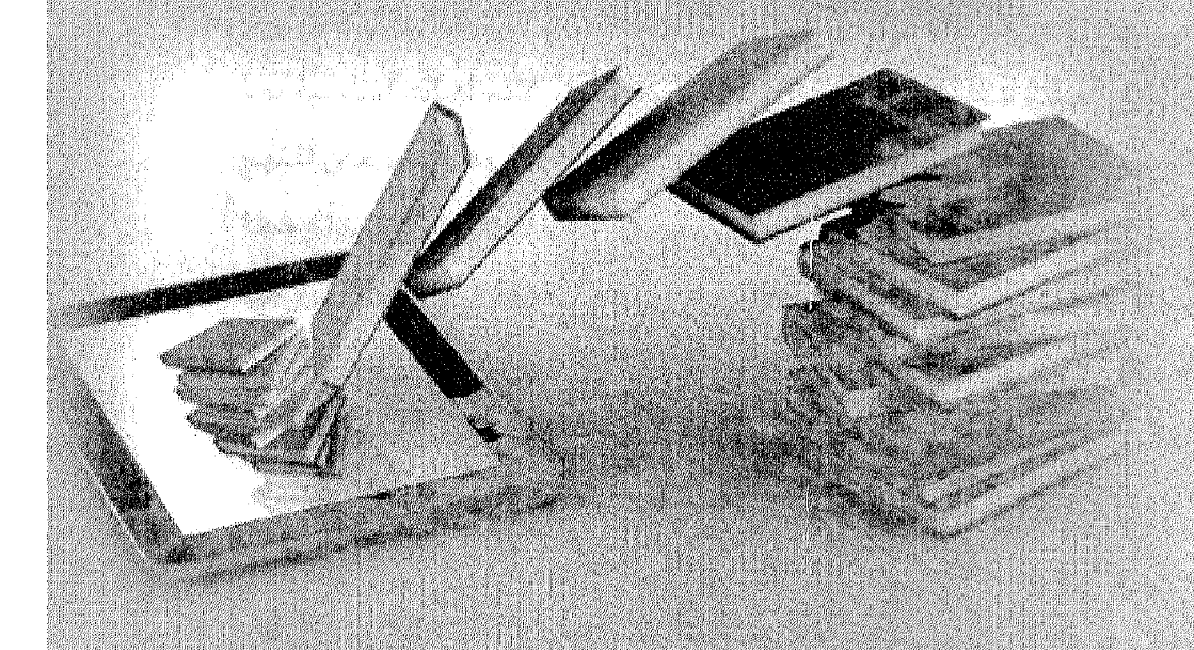
3 - تحولات في ثقافة المجتمعات وفكرها.

المناهج التربوية المعاصرة

3

الفصل الثالث

المناهج التربوية



الفصل الثالث

المناهج التربوية

تعد المناهج بؤرة كل نظام تعليمي، لذلك فانها تشكل نقطة تجاذب بين المهتمين بالتجديد التربوي والتغيير الاجتماعي، فالمجتمع يعرف تحولات متسارعة تطال مجالات المعرفة والتشريع والقيم والتقنيات والانتاج، مما تجعل التجديد التربوي ضرورة ملحة حتى تستمر المؤسسات التعليمية في اداء وظيفتها المتمثلة في المحافظة على التراث ونقله للاجيال وتكوين الافراد وحتى تواكب تحولات الوسط الاجتماعي، وتعد مسألة بناء المناهج التربوية وتخطيط مكوناتها على اسس سليمة ومتابعتها من اولويات المراجعة والتجديد في كل نظام تربوي.

يبقى المنهاج مفهوما شاملا ونسقا مركبا يشتق شموليته ونسقيته من وظيفة التربية ذاتها، فالتربية لم تعد تقتصر على تزويد المتعلمين بالمعارف، بل ان وظيفتها الاساسية هي تعديل سلوك المتعلم وفق مطالب نموه وحاجات مجتمعه وفلسفة تربوية سليمة عن طريق اعادة بناء خبرات الفرد وتحقيق نموه في الاتجاهات المناسبة بما يستلزمه ذلك من تكوين للميول والاتجاهات والقيم والمهارات، ومن هنا فان المنهج يشمل كل ما تقدمه المدرسة للمتعلمين لتكوينهم وفق اهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسميا ونفسيا وعقليا وروحيا واجتماعيا، ويستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته وآماله بل ويخدم المجتمع الانساني ككل (الدمرداش – 1985 – 14) فالمنهاج في مفهومه الشامل النسقي يضم كل مكونات الفعل التربوي من مقررات واهداف تربوية (كفايات) وانشطة وخبرات تعليمية وعمليات التقويم والامتحانات، بل لا بد من اخذ المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه تخطيط المناهج وتنفيذها وتطويرها بعين الاعتبار، فالمنهاج يدخل من محيطه الاجتماعي مجموعة من المدخلات والطاقات التي تتفاعل داخله كغايات التربية ومراميها واهدافها والمحتويات التعليمية والموارد البشرية والطرق التعليمية

والانشطة والخبرات لتخريج افراد مكونين يفترض انهم خضعوا لسيرورة من التحولات وهم يمرون في خطة المنهاج ليصبحوا طاقات بشرية قادرة على ممارسة مهام وادوار محددة وفق الغايات المتوخاة عند نهاية تكوينهم، من هذا المنطلق يكون المنهاج بجميع مكوناته نظاما او نسقا Systeme ترتبط مكوناته ببعضها البعض ارتباطا وثيقا ، وتعمل كمنظومة متكاملة بحيث لا تنفصل الاهداف عن المقررات او عن طرق التدريس او عن اساليب التقويم او عن المعدات والمباني والعلاقات البشرية. لذلك فان دراسة للمنهاج ينبغي ان تتضمن الانتباه الى مكوناته والى علاقة كل مكون بباقي المكونات والى العوامل الخارجية المؤثرة فيه، والتي تربطه بغيره من الانساق في اطار المحيط الاجتماعي كنظام اشمل واوسع (الدمرداش – 1985 –18).

اختلف المختصون في نظرتهم الى مفهوم المناهج التربوية مما ادى الى ظهور أراء متعددة حولها ويعود السبب في ذلك الى:

1. تنوع الخلفيات المعرفية والخبرات التربوية والحياتية لاصحاب هذه التعريفات.
2. التطورات في ميادين العلوم الانسانية ومطالب المجتمع المتغيرة والمتجددة.
3. مطالب المجتمع المتغيرة والمتجددة التي فرضت نفسها على المربين وجعلتهم ياخذونها دوماً بالحسبان عند قيامهم بعمليات البحث وطرح الافكار او اقتراح النظريات والتعريفات الجديدة.

ولهذا عرف (كراج) " المناهج التربوية على انها جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من اجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوبة فيها ".

وعرفها (بيلت) بانها " المجال الواسع والمتزايد من انماط التفكير المتعلقة بخبرة الانسان ".

في حين حدد (البرتي) المناهج التربوية على انها " جميع الانشطة التي يتم تقديمها للطلبة ".

بينما عرفها (الحارثي) على انها " عملية او نشاط يضم مجموعة من العمليات الفرعية التي تجري لجمع المعلومات عن ذلك المنهاج او تقدير جدارته او جدواه او تقديرهما معاً من اجل المساعدة في اتخاذ القرار الصائب بشأنه حذفاً او تعديلاً او تغييراً ".

في ضوء ما سبق من تعريفات للمناهج التربوية فيمكن ان نتوصل الى انها عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرته وتصميمه ومسيرة تنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره واسسه نحو القدرة على تحقيق الاهداف المرجوة.

لذا فالمناهج التربوية خطة للتعلم يتم وضعها انطلاقاً من نمطيه مكونه من سبع مراحل هي (Hilda-Taba-1962):

1 - التعرف على حاجات المتعلم والمجتمع.

2 - تحديد الاهداف.

3 - اختيار المحتويات الملائمة.

4 - تنظيم المحتويات.

5 - اختيار تجارب التعلم (الطرائق والانشطة).

6 - تنظيم هذه التجارب.

7 - تحديد طرق تقييم التعليم.

عناصر المناهج التربوية:

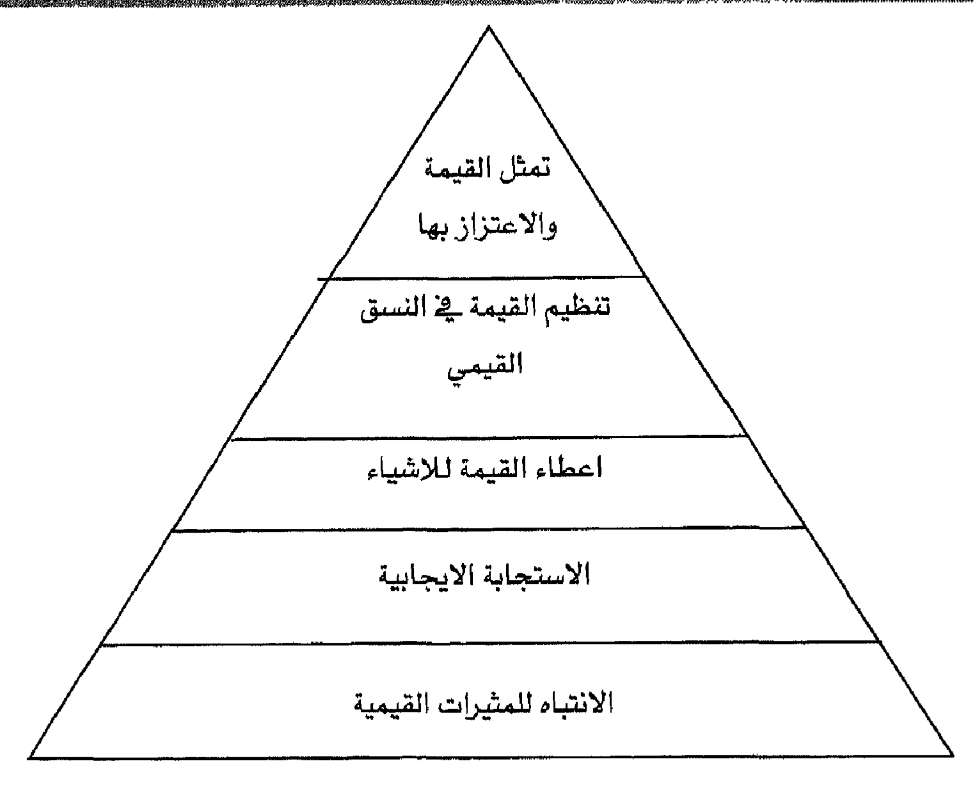
اولاً: الاهداف التربوية:

يعرف الهدف انه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما (مرعي واخرون، 1993، ص33).

يرتبط تعريف الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التعلم بمقدار التطور، ويوجه التطور الى السلوك والاخير يلاحظ قياس ويقيم، ولكي يتحقق الهدف لا بد من ان يمر الفرد المتعلم بخبرة ما والا فلن يتحقق، والخبرة يجب ان تكون خبرة تعليمية أي يمر المتعلم بنفسه، وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك، فلا بد ان تكون لديه مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الاهداف، فبالنسبة للاهداف التربوية العامة، فأنها تشتق من السياسة التربوية، والسياسة التربوية تشتق من الفلسفة التربوية وتكون مكتوبه او غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الاطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكري ومن منظومته القيمية ومن حاجاته الاجتماعية، ولهذا قام (بنيامين بلوم) وعدد من خبراء التقويم بتصنيف الاهداف التربوية حسب نتاجات التعلم في مجالاتها الثلاثة وهي: المجال المعرفي الادراكي، والمجال الانفعالي الوجداني، والمجال النفسحركي الادائي، و يتعلق المجال المعرفي بالعمليات العقلية وبالمفاهيم، ويتعلق المجال الوجداني بالاتجاهات والقيم، أي بما يشعر به الفرد ويحس به، اما المجال النفس حركي فيتعلق بالمهارات التي بها يسيطر الانسان على حركات جسمه وينسق فيما بينها (مرعي والحيلة – 2008 – 73).

تصنيف الاهداف التربوية:

لقد صنف (كراثوول ورفاقه) الاهداف التربوية في المجال الانفعالي (العاطفي) الوجداني الى خمسة مستويات ورتبها ترتيباً هرمياً (مرعي واخرون – 1993 – 35) شكل (5).

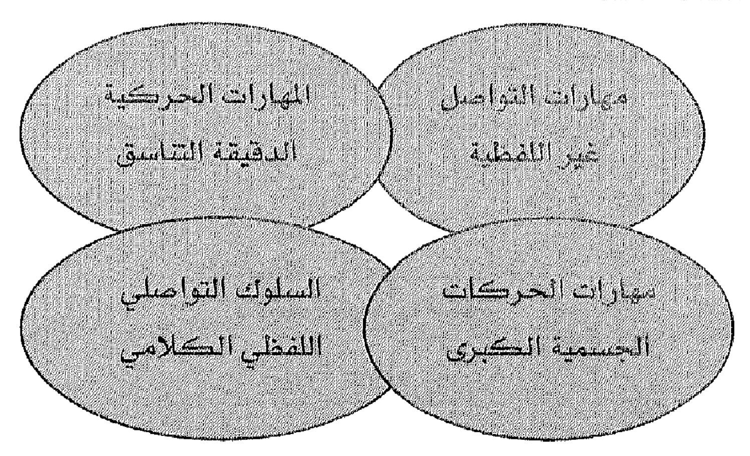


شكل (5)

تصنيف كراثوول للاهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي

وتبدأ هذه المستويات بالمستوى الاول وهو الانتباه الى المثيرات القيمية، وتنتهي بتمثيل القيمة والاعتزاز بها، وللتصنيف طبيعة هرمية بمعنى ان كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله، لاحظ ان الانتباه والاستجابة هما لمثيرات قيميه، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي اعطاء قيمة للاشياء، وتنظيم القيمة في منظومة الفرد القيمية، وتمثيل القيمة والاعتزاز بها.

اما بالنسبة الى تصنيف الاهداف التربوية في المجال النفسحركي يعود تصنيفها الى (كبلر وزملائه عام 1970) ولقد تم هذا التصنيف في اربع فئات يوضحها شكل (6).



شكل (6)

تصنيف الاهداف التربوية في المجال النفسحركي

ان هذا التصنيف لم يكن هرميا، وهذا يعني ان كل فئة من الفئات التصنيف ليست متطلبا لما يليها، ويمكن أن تحدث المهارات في ان واحد، لقد اشتمل التصنيف على ثلاثة انواع من النتاجات التعليمية الادائية، بدون لفظ وبلفظ وبالحركة، ولقد ظهرت على شكل دوائر متقاطعة، وهذا يعني انها متداخلة، فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرافقها حركات غير لفظية او كلام لفظي، ويبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل ويستمر هذا التعلم معه الى نهاية حياته، وتعد المهارات النفسحركية مهارات راقية، يتطلب تعلمها وقتا وجهداً منظماً، كما يتطلب تنسيقا وتآزراً دقيقاً بين اعضاء الجسم وعقل الانسان وجهازه العصبي.

1- طريقة التدريس:

في السابق كانت هناك طرائق محدودة لعملية اعطاء المادة الدراسية (المحتوى) اما في الوقت الحاضر فان التطورات الحديثة والاساليب العلمية الحديثة قد اوضحت أن اساليب التعليم قد تغيرت كثيرا بحيث اصبحت عملية التدريس عملية مخططة ودقيقة وتجري وفق معايير مسبقة وقابلة للتقبل من قبل المتعلمين ومرنة لتحاكي كل الفروق الفردية بين المتعلمين. إن أهم ما يميز طرائق

التدريس هو قدرتها على توفير شروط و ظروف ملائمة للتعلم ،وتهتم بالنشاطات بأنواعها المختلفة ولها أنماط متعددة وتستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

2-المعلم:

لكونه شخص يتمتع بخبرة فلا بد ان يكون منفتح وينال ثقة واحترام المتعلمين فيصبح مؤثرا فيهم ويتأثر بهم ويعمل على مساعدتهم على النمو بصورة متكاملة ويراعي الفروق الفردية بينهم وينمي روح التعاون في اختيار الانشطة وطرق ممارستها. لذلك فان دور المعلم هو متغير ومتجدد وهو الموجه والمرشد والقادر على احداث التغير نحو الاحسن بين المتعلمين.

3- المتعلم:

هو المتلقي الذي تجري كل العمليات السابقة حوله فهو يجب ان يكون ايجابي ويسعى الى تحقيق التعلم والوصول الى الاهداف لكل مرحلة بحيث يصبح هو محور العملية التعليمية التربوية.

ان لكل فرد متعلم ميول واتجاهات ورغبات قابله على الاستيعاب والاداء تختلف عن المتعلم الاخر لذلك فانه يجب ان يراعي هذه النقاط لغرض تحقيق الاهداف البعيدة المدى الموضوعة لاجله.

4- المحتوى (المادة الدراسية):

هي كل المعلومات التي يسعى المعلم والمدرسة والمختصون لايصالها للمتعلم لذلك فهي وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملاً ويجب ان تحاكي اعمار المتعلمين وتراعي الظروف التي تحيط بالمتعلمين وتحمل في طياتها المعرفة التربوية الشاملة التي تواكب التطورات المستقبلية وتعمل على تطويرهم وفق المنظار الحديث التربوي.

وتعد المناهج الدراسية الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي في اي مرحلة من اهداف العملية التربوية. وقد تحرر بناء المناهج

من النظرة المحدودة للمنهاج واهتموا بالنهوض به وذلك نتيجة تقدم الدراسات السايكلوجية وظهور طبقة من المفكرين والتغير الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي ونتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهاج المحدود والتي اظهرت تصورا جوهريا فيه وفي مفهومه، مما ادى الى ظهور المنهاج الحديث والذي ظهر في الافق التربوي بشكل شامل، معتمدا على مجموعة من الخبرات والانشطة التربوية التي تنميها المدارس للمتعلمين.

5- اختيار المحتوى Selecting content:

يعد اختيار المحتوى من المشكلات العويصة التي تواجه مصممو المقررات الدراسية سواء كانوا تدريسيون او مؤلفو كتب دراسية او مخططو مناهج لانهم مطالبون بالاختيار من بين الكثير من البدائل التي يوفرها التراث العلمي والثقافي الذي يتسم بالسعة والصيرورة لا بل بالانفجار المعرفي فهناك ملايين البحوث والمقالات التي تنشر سنويا في مختلف الحقول والتخصصات حتى ان الكتاب الذي يخرج توا من المطبعة يعد متخلفاً عن مستجدات المعرفة في حقله واختصاصه لهذا لم يعد باستطاعة المؤسسات التربوية استيعاب هذا الكم الهائل من المعرفة اضافة لهذا فان قدرة المتعلم على التعلم محدودة وبقاءه في المؤسسة محدود وعمره قصير وتزداد المشكلة تعقيدا اذا اردنا تحويل المعلومة الى خبرة تناسب جميع الطلبة وسيجد المدرس نفسه امام مشكلة تنوع الخبرة للصف الواحد فقد اظهرت الدراسات التربوية والنفسية ان لكل طالب خبراته الخاصة حتى وان كان الظرف التعليمي واحدا. وبامكان المدرس ان يقدم معلومات موحدة لجميع الطلبة الانه يعجز عن تقديم خبرة موحدة للجميع لان الخبرة تتطلب استعداداً وتقنية وظرفاً مناسباً وتوكد وجهة النظر هذه(Hilda Taba-1967) ان الخبرات – المهارات والمشاعر والاتجاهات – لايمكن للمحتوى تحقيقها لانها تتطلب عملية تفاعل وهذه العملية تتطلب استعداداً وتقنية وظرف فيزيقي مناسب.

6- مكونات المحتوى:

أ- الحقائق: الحقيقة هي ما هو صحيح حول الاشياء والاحداث والظواهر الموجودة في هذا الكون مثال: وجود الانسان على هذه الارض نحس بها ونعيشها، انتصار المسلمين في معركة اليرموك حقيقة، ودوران الارض حول الشمس حقيقة.

ب- المفاهيم: وهي ابداعات عقلية يقوم العقل بتكوينها لرسم ذهنية عامة عن الاشياء والاحداث والظواهر." المعنى الذي يرتسم في ذهنك عند سماع الاسم الذي يدل عليه "

مثال: مفهوم الحيوان يمثل صنف من اصناف الكائنات الحية، مفهوم الفعل يمثل صنف الكلام.

انواع المفاهيم:

- مفاهيم نظرية
- مفاهيم تصنيفية
- مفاهيم علاقة

ج- التعميمات والقواعد والمبادئ والقوانين: هي جمل عامه تربط بين مفهومين او اكثر وتؤيدها المشاهدات والتجارب وتعيننا على تفسيرها.

مثال: يزداد تكرار السلوك بازدياد تعزيزه.

د- النظريات: هي قمة المعرفة العلمية اذ يتجمع فيها حشد كبير من الوقائع والمفاهيم والفروض والقوانين والتعميمات في نظام مترابط

مثال: النظرية الذرية في الكيمياء

7- الانشطة:

ان الانشطة تمثل عنصراً رئيسا من عناصر المنهاج ويقصد بها، الجهد العقلي او البدني الذي يبذله المتعلم او المعلم من اجل بلوغ هدف ما، اذ يشير هذا

التعريف الى ان النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجه للتقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وبذلك فقد يكون النشاط تعليمياً اذا قام به المعلم، وقد يكون تعلميا اذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو الوسيلة للنشاط التعلمي، ولا يجوز لنا ان نتعامل مع الانشطة التعليمية، كانشطة منفردة، بل انشطة تعليمية تعلمية متجمعه مع بعضها مشكلة خطوات في طرائق التعليم، او اساليب التعليم، او انماط التعليم او استراتيجيات التعليم، وتختار الانشطة في ضوء الاهداف، فاذا كان الهدف ان ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم انشطة لتحقيق ذلك ونختار ايضا في ضوء المحتوى، ويختار المحتوى في ضوء الانشطة، وتذكر الانشطة احيانا مع الخبرات فنقول الانشطة والخبرات، والخبرة هي مواقف تعليمية يمر بها المتعلم بنفسه، فيتعلم منها المرور، ولذا فان المرور بالخبرة يؤدي دائما الى التعلم الفعال، وهنا تكون الخبرة مصدر التعلم، وقد تذكر الخبرة مع المحتوى (مرعي والحيلة – 2008 – 88).

الوظائف الاساسية للانشطة ومحدداتها:

تعد الانشطة من اهم عناصر المنهاج التربوي، ولهذا العنصر وظائف اساسية وهي كالاتي:

1 - تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم. اذ ان الانشطة تثير الاهتمام وتدفع الى التساؤل مما يعد بداية للنشاط الفعلي، ويعد اسلوباً جيداً لتعليم الطالب كيفية التفكير.

2 - تنمية ميول واتجاهات وقيم لدى المتعلم. اذ يعد النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف الى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة.

3 - الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، فالكثير مما يدرسه الطالب داخل غرفة الصف يبقى دون دلالة او معنى حتى يثبت له

صحته او خطئه والسبيل الى ذلك ان يشاهد التلميذ ما يدل على ما قدمه من معارف واثباتها بشكل علمي، فحينما يقال الى الطالب شيئا عن مهارة او عن قوانين نيوتن، فان هذه الامور لا تخرج عن باب اللفظية، الا حينما يشارك الطالب في مواقف حية.

4 - تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع اطراف العملية التعليمية التعلمية والمادة التعليمية، اذ يوفر النشاط المدرسي بمختلف اشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاتصال والتواصل المختلفة والتدريب عليها.

5 - تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق، اذ يحتاج النشاط دائما الى التخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون، وهناك زيارات ومقابلات وورشات عمل يقوم بها المتعلمون، ولا يتم ذلك الا من خلال التخطيط والعمل ضمن الفريق (عاشور وراتب – 2004 – 54).

محددات الانشطة:

1 - **فلسفة المنهج:** ان لكل منهج يستند الى فلسفة معينة، وهذا يعني ان تلك الفلسفة هي التي تحدد النشاط ونوعه، فاذا كانت الفلسفة تعطي كل الثقة او معظمه للمادة التعليمية، فهذا سيؤدي الى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوية، اما اذا كانت بعكس ذلك، فهذا سيؤدي الى ظهور انشطة متنوعة.

2 - **نمط الاشراف السائد:** يحدد نمط الاشراف السائد في المؤسسة التربوية طبيعة الانشطة التي ستمارس، لذلك لا يمكن تحقيق اهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل وتعاون بين المشاركين والمعنيين بتنفيذه.

3 - **اتجاه المعلم:** ولما كان المعلم هو منفذ المنهاج، هو المتحكم بدرجة تنفيذ اهداف المنهج، فعليه العبء الاكبر في التخطيط للانشطة وتنفيذها.

4 - **عملية التقويم:** يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لا ستخدام النشاط او عدم استخدامه فاذا كانت عملية التقويم تقوم اساسا على قياس ما حصل المتعلم من معلومات سيؤدي ذلك الى تكريس كل جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما اذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة فسيؤدي ذلك في الاغلب الى المزيد من الاهتمام بالانشطة والتركيز عليها.

5 - **الامكانات المتاحة**: من اهم العوامل التي تتحكم في الانشطة هي توفر الامكانات لتنفيذ تلك الانشطة.

8-التقويم:

يعد التقويم احد عناصر المنهج التربوي ويهدف الى معرفة مدى ما تحقق من اهداف تدريس المادة، وهو كذلك العملية التي يحكم بها على نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة، ولما كانت التربية تهدف الى احداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح ان عملية التقويم ترمي الى معرفة مدى تحقيق هذه التغيرات المرغوبة لديهم او معرفة مدى تقدمهم نحو الاهداف التربوية المراد تحقيقها، ويؤدي التقويم دوراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التعليم والتعلم، فعملية التقويم وثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما في اطار المنظومة التعليمية المتكاملة، ويذكر القرطبي، ان التقويم هو اعتدال الشيء واستواء شانه، لذا ان للتقويم اهداف في المجال المدرسي وهي:

1 - يعد التقويم اساساً لوضع التخطيط السليم للمستقبل.

2 - يعد التقويم مؤشراً لتحديد مدى ملائمة وحدات التعليم مع امكانية الطلبة.

3 - يعد التقويم مؤشراً لطرائق التدريس كافة ومدى مناسبتها لتحقيق الاهداف الموجودة.

4 - يعد التقويم مؤشراً للمتعلم لتعديل وتطوير الخطة التعليمية على وفق الواقع التنفيذي

5 - يساعد التقويم المعلم في معرفة المستوى الحقيقي للطلبة ومدى مناسبة التعليم لامكانياتهم وقدراهم وكذلك تجاوبهم.

6 - يساعد التقويم المعلم على التعرف الى الصعوبات التي تواجه العملية التربوية.

7 - يساعد التقويم في الكشف عن حاجات وقدرات الطلبة، كما يساعدهم في توجيههم للنشاط المناسب ومدى ملائمته لقدراتهم داخل النشاط الواحد.

8 - يساعد التقويم في تقدير امكانية الطالب، وتحديد الواجبات المناسبة له، مما يزيد من دافعية الطالب للارتقاء بمستوى ادائه.

9 - يساعد التقويم على التنظيم السليم للعمل الاداري الذي لا ينفصل عن العمل الفني (عفاف واخرون، 2008 – 134).

ويلاحظ ان عناصر المنهج مترابطة فيما بينها ترابطاً محكماً وثيقا فكل منهما يؤثر ويتاثر بالعنصر الاخر، فان الاهداف تؤثر في اختيار محتوى المنهج، ومحتوى المنهج يتطلب انماطا من استراتيجيات التدريس باساليبها ووسائلها للعمل على تنفيذه، والتقويم بدوره يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق اهدافه، ومن ثم يزودنا بالتغذية الراجعة لاعادة النظر في المنهج من جديد بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيه، فنتدارك جوانب الضعف ونعزز جوانب القوة.

اتجاهات بناء المناهج التربوية:

الاتجاه الاول:

ينظر الى المعرفة الانسانية على انها التراث الخالد، وانها اقدس من كل شئ، من المعلم الذي يعلمها ومن المتعلم الذي يتعلمها ومن ثم يتم تقديم هذه المعرفة في ضوء فلسفة الكبار وتصوراتهم، دون النظر الى المتعلم ومدى استعداده وقدراته وميوله واتجاهاته ومن استطاع ان يواجه من المتعلمين عبء تحصيل المعرفة فلا بأس عليه. اما هذا الذي لاقدرة له ولا استعداد لديه فليترك مجال التعليم لقد كان هذا هو الاتجاه في وضع المنهج القديم وبنائه الذكاء او بالجهد او بالمال، وتحرم غالبية عظمى من ابناء المجتمع من فرصة التعليم. ولم تكن عملية التعلم ووظيفة المعلم عملية اجتماعية في اساسها كما هو الان.

وقد عاشت معظم المجتمعات على هذا الفهم اجيالاً بعد اجيال ولاتزال لهذه الفلسفة بقية من اثر في ذهن كثيرين ممن يوجهون التعليم ويشرفون عليه وبخاصه في البلدان النامية.

ان حركة المجتمع التي ظهرت في اواخر القرن الماضي واوائل هذا القرن الحالي، قد صاحبها الكثير من الدراسات الاجتماعية التي ابرزت بوضوح الدور الاجتماعي لمؤسسسه اجتماعية كالمدرسة، ومن هنا بدأ الربط الواضح في المنهج بين المعرفة ووظيفتها الاجتماعية وظهر الاتجاه الذي يرمي الى ان المنهج يجب الا يكون منعزلاً عن المجتمع كما كان فهو يعد انساناً للعيش في مجتمع له قيمه ومثله وله عاداته وتقاليده واتجاهاته، ولذلك كانت مسؤولية المنهج ان يكون النافذة التي يطل منها هذا المتعلم على مجتمعه بصورة نقية سليمة وان يكون كذلك اداة من ادوات التغير الاجتماعي والمدرسة في حقيقتها وواقعها مؤسسة اجتماعية اوجدها المجتمع لاداءه وظائف اجتماعية معينة ولها اهميتها، فمنهجها لابد ان يكون قائماً على اسس اجتماعية وان يربط هذه المؤسسة بواقع المجتمع وظروفه ومشكلاته.

الاتجاه الثاني:

لقد صاحب حركة المجتمع في تطوره وتقدمه، نهضة واضحة في الدراسات النفسية لفهم طبيعة الانسان وكانت العناية واضحة بدراسة المتعلم، فهو فرد من افراد المجتمع ولكن له شخصيته المتميزة التي لها كيانها الذاتي المستقل، وله استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته. ومن هنا تركز كثير من الدراسات السيكولوجية على المتعلم في سنوات عمره وفي مراحل الدراسة المتعدده، ووضعت تصنيفات لقدرات المتعلم واستعداده وميوله واتجاهاته....... ومن ثم ظهر الاتجاه الذي يرمي الى الاهتمام بالمتعلم، وهو من بين الاتجاهين البارزين وهذا الاتجاه يرى ان المتعلم هو المهم في العملية التربوية فشخصيته وبناءها اهم من المادة التي يتعلمها فاذا لم تكن المعرفة الانسانية في مستوى هذا المتعلم وفي ضوء قدراته واستعداده فلن تكون لها اية نتيجة او فائدة مهما بذل المتعلم فيها من جهد وما تحمل من عناء.

ان ذكاء المتعلم وقدراته المختلفة امر له اهميته في عملية بناء المنهج، والمنهج الذي لايراعي المتعلم لايعتبر منهجاً ذا فعالية وتاثير.

وعليه فأن الاتجاه الثاني في بناء المنهج يجب ان يعتمد على اختيار المواد التي تتفق وميول الفرد وقدراته وتتناسب واحتياجات المجتمع، والتي لم يستطيع تحقيقها الاتجاه الاول الذي ركز على مواضيع حتمت على الطالب دراستها للانتقال من مرحلة دراسيه الى اخرى وجعل الطالب لايفكر مطلقاً بل هو مستمع ومتلقي لهذه الموضوعات فقط.

مجال المنهج التربوي:

ان النظرة الواسعة للمنهج جعلت مجاله يتالف من ثلاثة عناصر مهمة هي:

1- العنصر الاول: محتوى او مضمون المنهج

ان مضمون المنهج يتألف من:

أ- مقررات ومفردات المواد الدراسية المتضمنه للحقائق والمعارف (علمية وتاريخية وفنية.......الخ) التي يراد للطالب ان يتعلمها في فترة زمنية محددة.

ب- المهارات (العقلية وغيرها) التي يراد للطالب ان يكتسبها في فترة زمنية محددة.

ج- الاتجاهات والسلوك التي يراد له ان ينتهجها ويتبعها.

ومضمون المنهج بمفرداته يحدد بناءاً على الاسس التي تبنى عليها المناهج.

2- العنصر الثاني، البيئة الدراسية فتتالف من:

أ- البيئة الدراسية داخل المدرسة: وهذه تشمل جميع الاماكن والوسائل والسبل المتوافرة داخل المدرسة التي من شأنها التاثير تاثيراً مباشراً على سير العملية التعليمية وتنفيذ المنهج، مثل بناء المدرسة وسعته وما يحتويه من صفوف وقاعات وساحات ومكتبات ومختبرات وقاعات الرسم والمسرح....الخ وكذلك ما يتوافر من ادوات ومعدات واثاث ووسائل تعليمية.

ب- البيئة الدراسيه خارج المدرسه: وهذه تشمل كل ما يتوفر في المجتمع من مؤسسات اقتصادية واجتماعية كالمتاحف والمكتبات والاندية والمصانع والحقول الزراعية وغيرها من الاماكن التي تمكن الطلاب ان يكتسبوا فيها المزيد من التعلم والمعرفة والمهارات والاتجاهات الفكرية وغيرها.

ولاتقتصر البيئة الخارجية على الاماكن والمؤسسات فقط بل تشمل جميع الافراد او الاشخاص الذين يمكنهم ان يقدموا شيئاً للطلاب في مجال المعرفة والمهارات والسلوك.

3-العنصر الثالث: هو العملية التعليمية فيتألف من:

أ- القائمين بالعملية التعليمية، كالمعلمين والمحاضرين والمتعاقدين.

ب- القائمين بالادارة المدرسية من مدراء ومساعدين.

ج- القائمين بالاشراف التربوي الذين يقومون بعمليةالتقويم.

وعند بناء او وضع المنهج فان كل عنصر من هذه العناصر يمر بمراحل ثلاث هي:

1- التخطيط المبني على الدراسة.

2- الاعداد والتنفيذ.

3- التقويم الذي بموجبه تجرى التعديلات في كل من التخطيط والاعداد والتنفيذ ويكون بصورة دائمة ومستمرة.

العوامل المؤثرة على بناء المناهج التربوية:

1 - الفلسفة التربوية التي يستند الى المنهج.

2 - سمات العصر وظواهره.

3 - الفلسفة الاجتماعية.

4 - مصادر البيئة الطبيعية.

5 - طبيعة المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

6 - الاهداف المتوخاة من المناهج.

7 - الملاعب والادوات والوقت المحدد للدرس (المستلزمات)

8 - صفات القوة والضعف عند المدرس.

9 - عدد الطلبه ونضجهم واستعداداتهم وخصائص نموهم.

10 - طرائق التدريس واساليبها.

11 - المعارف والخبرات والانشطة التي يحتوي عليها المنهج.

12 - اساليب تطوير المناهج.

تصميم المنهج التربوي:

هناك اكثر من اتجاه يقوم عليه تصميم المنهج التربوي ومنها :

1 - الاتجاه القائم على احتياجات المتعلمين.

2 - الاتجاه القائم على الكفايات المهنية.

3 - الاتجاه القائم على حاجات المجتمع ومشكلاته.

4 - الاتجاه القائم على الاهتمام بالمعرفة.

5 - الاتجاه القائم على الاهتمام بالمهارات العملية.

انواع تصميمات المناهج التربوية:

1- التصميمات التي تتمركز حول المعرفة وتتضمن:

أ- منهج المواد الدراسيه المنفصله Subject Matter

ب- منهج المواد المترابطه Correlated Curriculum

ج- منهج المواد الواسعه Broad Fields Curriculum

2- التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسيه والمتعلم معاً (منهج الوحدات)

أ- منهج الوحدات القائم على المادة الدراسيه

ب- منهج الوحدات القائم على الخبرة

3- التصميمات التي تتمركز حول المتعلم وتتضمن

أ- منهج النشاط

ب- منهج المشروعات

ج- منهج التعلم الذاتي

د- منهج الالعاب

4- التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته وتتضمن:

أ- المنهج المحوري

ب- منهج البوليتكينكي.

مميزات المناهج التربوية:

من أهم مميزات المناهج التربوية الحديثة هي:-

1 - وضع العلاقات الإنسانية أولا أي يضع الإنسان في أعلى اعتبار وأهم قدرا من أي شيء آخر في الحياة فلا شيء أهم من الحياة الإنسانية، فحياة الإنسان الواحد أغلى من كل مال الدنيا وتعتبر في القمة لذلك يجب أن يحضى صالح الإنسان الاعتبار الأول، والمنهاج النموذجي يضع صالح الإنسان على رأس قائمته فعند رسم خطة النشاط يجب أن تكون حاجة المشاركين وصالحهم في أعلى المراتب وحينما يسن تشريع أو قانون توضع فائدة مصلحة الإنسان في المقدمة والاعتبار الأول.

2 - يمكن كل فرد التمتع بالخبرة الفنية خلال اللعب، لأن اللعب يتيح الفرص للطفل والفرد اكتساب مهارات وخبرات اجتماعية تساعده في حل كثير من مشاكله وتعمل على تكيفه للحياة الاجتماعية واعتناقه مستويات سلوكية مناسبة تشيع فيه شعور الانتماء للجماعة والتحلي بالقيم الخلقية السليمة.

لذلك تكون المدرسة مكانا يجد فيه الأطفال الفرصة للاختلاط النظيف إذا تهيأ لهم منهاجا يساعدهم في اكتساب الخبرات الاجتماعية الكثيرة الذي تعود الطفل السلوك المميز للمجتمع وتقبل المسؤوليات ويسهم في العمل الصالح للجماعة ويحترم حقوق الآخرين.

3 - يساعد الأفراد على التعاون: اي ان المنهاج يسهم في قيام كل فرد بنصيبه من العمل فالتعاون في العمل يأتي بنتائج لا يمكن الحصول عليها إلا إذا عمل كل فرد بالعمل كوحده فالبرنامج الذي يعلم الأفراد كيف يتعاونون لابد أن يؤكد على دور القيادة والتبعية فنجاح أي مشروع يتوقف على القيادة الجيدة الرشيدة ولا يصلح أي شخص مثلا لأن يكون رئيسا لفريق إلا إذا امتلك مقومات القدرة على القيادة، والبرنامج يجب أن يضع فكرة التعاون وليس التنافس في المقام الأول، والتنافس شيء حسن ولكن التعاون يجب أن يتصدر ميادين الاهتمام في التربية.

4 - يعلم العمل النظيف

إن العمل النظيف صفة تنم عن التدريب السليم في المدرسة فهي تعكس مدى خلق المعلم فعندما يؤذي الطالب زميله فإن ذلك يعكس روح معلمه في أغلب الأحيان الذي يسمح له أثناء التدريب لعمل مثل هذه التصرفات التي لا يتورع من عمل شيء من الكسب الغير مشروع للوصول إلى غرض معين لهذا وجب على المعلم توفيرالخبرات التي تساعد طلبته على تحقيق مايريدون بطريقة شريفة وتأخذ بالتالي بيدهم نحو حياة أفضل.

5 - يسهم في التربية للحياة العائلية. أن نوع البيئة التي يعيش فيها الطفل تحدد في أغلب الأحيان شكل تكوين الطفل وتصرفاته فهذه البيئة تحدد ما إذا كان الطفل طبيعيا أو ضعيفا أو هادئا أو صاخبا والمدرسة تتحمل جزء كبير للعمل على تحسين هذا الانطباع الذي

يتركه المنزل والشارع على الطفل حيث يجب أن تقوم المدرسة بتهذيب الطفل والاضطلاع بهمة تفسير المجتمع له في صورته الصحيحة أن العمل على تقوية روابط الأسرة والمدرسة يمكن أن تعاون المدرسة والعائلة كثيرا لتحمل جزء من تربية هذا الطفل و غالبا ما يضع ثقته في المعلم الذي يجب عليه استغلال ذلك لتقويم الأطفال وجعلهم أفراد داخل الجماعة وليس خارجها ويتفاعلون معها لأجل الصالح العام وبذلك نستطيع توفير الأمان النفسي والاستقرار للأطفال.

أسس بناء المناهج التربوية:

إن أي منهاج لا يمكن نجاحه فقط بوضع الأسس والمميزات لأن ذلك سهلا ويسيرا، ولكن المهم هو تطبيق ذلك حرفيا وقد ترك للمدرس دائما حرية التصرف لتنفيذ المنهاج بشكل مطاطي على أن لا يخرج عن النطاق العام للأسس الرئيسية لبناء المنهاج ويجب أن يفهم بأننا لا نستطيع أن نضع مفاهيم جديدة لوضع المنهاج إلا إذا وضعنا في نظر الاعتبار الأعمار فإنه ليس من العدل أن تشترك مدرسة ابتدائية تكون أعمارها من (6-12) سنة في اي نشاط مع المدارس الأخرى لأنه سيكون حصة الأسد في المشاركات هم من الصفوف الخامسة والسادسة، وهنا ليس من الضرورة أن يكون التلميذ في الصف السادس والخامس هو الأفضل، ولكن فارق السن والطول والعمر هو الذي يجعل هذا الطفل متقدما على الطفل الآخر في الصف الرابع أو الثالث الابتدائي وكذلك الحال بالنسبة للصفوف الأول والثاني والثالث متوسط ويمكن بعد ذلك تكون الفوارق أقل بالنسبة للصفوف الرابع والخامس والسادس إعدادي، لذا يجب العمل وبسرعة على إيجاد صيغ ومفاهيم جديدة لوضع المنهاج بحيث يبني على أساس الأعمار وليس على نطاق المدرسة ككل وبذلك تزداد المشاركة والقاعدة بشكل ملموس ونحصل بذلك على منهاج يتلائم وأعمار الطلبة وإمكانياتهم لأن الطفل الذي يسابق تلميذا آخر يكبره بأربع سنوات أو أكثر يشعر بخيبة أمل تجعله

يشعر بمرارة الخسارة التي تؤدي إلى عدم مزاولته هذا النشاط مرة أخرى، أما إذا كان المنهاج يحوي على نشاطات تتلائم والأعمار فإنه يتنافس مع تلاميذ مقاربين له في العمر والقدرة البدنية فذلك يزيد الحماس والتنافس ويزداد الإقبال على التدريب والحصول على النتائج المتقدمة وتجعله يستمر في التدريب إلى أن يشتد ساعده فينافس الأكبر منه بعد حين.

وهناك نوعين من الأسس لبناء المناهج التربوية:

أولا: الأسس التعليمية وهي:

- التطور الوظيفي للأجهزة الحيوية للفرد
- نمو وتطور الصفات العقلية و البدنية
- نمو وتطور المهارات الحركية الطبيعية والمرتبطة بالأنشطة
- تداول المعلومات في أطار ما يطبق قبل وخلال وبعد الدرس

ثانيا: الأسس التربوية وتنقسم إلى قسمين:

أ: الأهداف التربوية العامة وتشمل:

- المواطنة السليمة
- العمل على تحقيق معاني العمل واحترام العاملين
- التضامن مع الشعوب العربية والصديقة
- اكتساب وتنمية قوة الإرادة والشجاعة
- تنمية حب العمل والاندماج في التدريب
- دمج رغبات الطالب وميوله بحاجات ورغبات المجتمع

ب: الأهداف التربوية المتاحة

وهي تأتي نتيجة الأداء ولا بد للمدرس ملاحظتها عند تنظيم هيكل الدرس حيث يجب أن يهتم بنمو وتطور الصفات الذاتية وكذلك نمو وتطور جميع

المهارات المرتبطة بالنشاطات ويجب على هذا الأساس استخدام نظريات العمل والراحة عند إعطاء كل عنصر من عناصر العمل أثناء التدريب ووضع خطة سنوية أو مرحلية يراعى فيها التخطيط المتدرج لتحسين قابلية الطالب وعليه أن يلم بالأسس الحديثة لطرائق التدريس والتعليم وأساليبها التي تؤكد على المحاور الثلاث التالية:

1 - **الطريقة المتمركزة حول المدرس:** المدرس في هذه الطريقة هو الفاعل والموجه والطالب هو الذي يستلم المعلومات حيث تتصف هذه الطريقة بسهولتها وكل ما هو مطلوب هو نقل المادة إلى الطالب ويكون دور الطالب هو الإنصات والتصرف حيث ما يطلب منه.

2 - **الطريقة المتمركزة حول الطالب:** إن دور الطالب في هذه الطريقة هو الإشراف والتوجيه غير المباشر للنشاط الذي يعد وينفذه الطلاب بأنفسهم بدون تدخل المدرسين.

3 - **الطريقة المتمركزة حول المدرس والطالب:** إن مبادئ هذه الطريقة استنتجت من خلال الخلط بين طريقتي التمركز حول المدرس والتمركز حول الطالب السابق ذكرهما، فالضرورة تستوجب حالة من التوازن بين الطريقتين من خلال التنوع في إخراج خطة الدرس بحيث لا يكون دور الطالب سلبيا يعتمد بشكل كامل على المدرس وان لا تكون للطالب الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات في برنامج الدرس دون استشارة وتوجيه من المدرس.

حيث أكدت التربية الحديثة على مبدأ الاستقلالية في التفكير والنقد، من خلال الحوار ،فالمدرس والطالب عبارة عن حدين متكاملين ،اضافة الى توفير الثقة والتفاؤل بينهما، لان المعرفة لوحدها لاتحقق لصاحبها روح المبادرة والابداع ولا تزوده بحسن التنظيم وروح القيادة.(ابراهيم والزبون -2014-182)

المبادئ الأساسية في بناء المناهج التربوية :

إن بناء المناهج التربوية يجب ان تستند على المبادى الاساسية الاتية :-

1-لا يمكن وضع البرنامج بمعزل عن الإطار العام لفلسفة المجتمع ككل لذلك يجب تحديد أهداف وواجبات الدرس التي هي أهداف عامة وأهداف خاصة والتي تكون مرتبطة أيضا بالأهداف التربوية والتعليمية باعتبارها مدخل لتنظيم برنامج الدرس.

2- مبدأ نمو وتطور ذاتية الفرد والرغبة في أداء النشاط الخلاق في الدرس باعتباره وسيلة لتطوير الفرد.

3- توجيه وإدارة تنفيذ الدرس عن طريق مشاركة الطالب مع المدرس (نعني بذلك إيجابية تعامل الطالب مع المدرس).

4- تأكيد ذاتية الطالب في إطار العمل الجماعي.

5- مبدأ ربط ما يحدث في الدرس بشكل خاص وبما يحدث لحياة الطالب في إطار عمله وحياته المستقبلية بشكل عام.

6- مبدأ التدرج بالخطوات التعليمية.

7- مبدأ استخلاص الحقائق من التطبيق العملي للمنهاج.

8- مبدأ تأكيد وتثبيت المهارات وربطها بما هو جديد.

9- مبدأ التقويم واختبارات القدرات.

العوامل المؤثرة في بناء المناهج التربوية:

لاجل وضع برنامج طويل الامد يشمل المدارس الابتدائية المتوسطة والثانوية وكذلك المعاهد المهنية. فان هناك امور كثيرة يجب ملاحظتها واسئلة تقف بدون حل امام واضع المنهج ومن هذه المشاكل والاسئلة اي نشاط يجب ان يوضع في المنهاج وهل يجب وضع نشاط على حساب نشاط اخر فقط وهل يعاد تكرار تدريس مادة ما او عدة مواد في السنوات القادمة مثلاً. كل هذه الامور يجب

ملاحظتها عند وضع البرنامج مع ملاحظة العوامل التالية التي تؤثر تاثيراً على بناء البرنامج.

1 - الفلسفة التربوية: ان الهدف الاساس للتعليم او التربية منذ المجتمعات البدائية والى وقتنا الحاضر هو مساعدة الفرد ليصبح مواطناً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه ولا يوجد اي مجتمع في العالم يفضل اي فلسفة تربوية لاتهدف الى تحقيق هذا الهدف فيجب ان يكون البرنامج متاثراً بهذا الاتجاه وان يعمل على تحقيقه والوصول اليه.

2 - الفلسفة الاجتماعية والتعليمية :تعتمد البرنامج الى درجة كبيرة على الفلسفة الاجتماعية والتعليمية، لذا يجب ان يكون فلسفتها مستمدة من اهداف التربية ومن اهداف المجتمع الذي تكون كفيه.

3 - طبيعة الافراد وحاجاتهم: ان حاجات الاطفال تؤثر الى حد كبير في بناء البرنامج ذلك لاننا نتوخى التوصل الى حاجات الفرد، فطبيعة الطفل او المراهق تحدد نوعية البرنامج ولذلك فان الاساس في بناءه يعتمد على مراحل النمو المختلفة.

4 - الاهداف المتوخاة من البرنامج: يجب ان تكون الاهداف التي ينبغي الوصول اليها عن طريق المناهج الواضحة كي نحدد الفعاليات المختلفة ونبني البرنامج الذي يوصلنا الى تلك الاهداف، وحيث ان لبعض الفعاليات تاثيراً اكثر من الاخرى بالنسبة للنواحي البدنية او الترويجية لذا يجب معرفة الهدف من كل فعالية قبل تنفيذ البرنامج.

5 - الصفوف والملاعب والادوات والوقت المحدد للدرس:من الامور البديهية ضرورة وجود الصفوف والملاعب والادوات اللازمة عند تدريس اية مادة او فعالية من فعاليات البرنامج. وهي الى حد كبير تقرر نوعية البرنامج والفعاليات وان توفرها امر ضروري لنجاح كل برنامج. ولكن هذا لايعني باننا يجب نهمل البعض من مفرداتها بحجة عدم

وجود الادوات اللازمة الضرورية لتدريس البرنامج اذ يمكن التكيف والتصرف بالنسبة الى المتيسر منها كما يجب ملاحظة عدم ادراج بعض الفعاليات في البرنامج والتي لايمكن تدريسها في اية حال من الاحوال..

ولابد من ملاحظة نقطة مهمة هي ان تعلم الفعاليات يتم عن طريق المران وهذا بالطبع يحتاج الى وقت مناسب فكلما كان الوقت كافياً اصبح من السهل تعلم الفعالية وساعد على تدريس فعاليات مختلفة بدلاً من الاقتصار على فعالية واحدة او اثنين طيلة السنة.

6 - صفات القوة والضعف عند المدرس: يجب وجود المدرس القوى بمادته والذي يعرف كيف يدرس الفعاليات المختلفة الى طلابه فكثيراً ما نجد برامج فاشلة بالرغم من توفر كافة الادوات وهذا يعود بدون شك الى المدرس نفسه.

7 - عدد الطلبه في الصف:كلما كثر عدد الطلبه في الصف وقلت الادوات اصبح من العسير التوصل الى الاهداف المتوخاة من البرامج ويصبح هم المدرس اشغال الطلاب بفعاليات لاتفي بالغرض المطلوب.

ومن ذلك نستنتج انه كلما كان عدد الطلبه في الصف معقولاً كلما امكن وضع الفعاليات الضرورية لهم وتدريسها بشكل صحيح والتوصل الى الاهداف التي نرمي اليها.

8 - التطوير: ان البرنامج يحتاج بين اونة واخرى الى التطوير كي يحقق الاهداف التي وضع من اجلها ولكي تتم الاستفادة من النتائج التي نحصل عليها في بناء برنامج اخر لتطوير البرنامج ذاته يجب ان يكون تطوير البرنامج مبنياً على اسس علمية وخبرة ويتم كما يلي:

أ- يجب اجراء اختبار للطلبة قبل تدريس البرنامج لمعرفة قابلياتهم (حالتهم)

ب- تدريس البرنامج للفترة المقررة.

ح- اعادة الاختبار لمعرفة الحالة التي وصل اليها الطلبة ثم تطوير البرنامج على ضوء النتائج.

تخطيط المناهج التربوية:

إن مسؤولية تخطيط المناهج التربوية وإداراتها تقع على العاملين في هذا الحقل، وهذا يعني الاهتمام باعتبارات معينة أولها احتياجات ورغبة الأفراد الذين يوضع المنهج من أجلهم وضرورة مراعاة تعدد أوجه النشاطات كافة، مع تحديد نسبة الوقت الذي يخصص لكل هذه الأنشطة مما يلائم المراحل العمرية والسنة الدراسية. هذا بالإضافة إلى ضرورة توفير المستلزمات وعدد المدرسين والأدوات ووضع القوانين والأنظمة ودراسة العوامل البيئية وأحوال المناخ ومراعاة القدرات الجسمية والعقلية للمشاركين مع تأمين سلامتهم، وبهذا يمكن توفير مناهج تحقق رغبات وحاجات المشاركين.

ويجب أن تبنى المناهج التربوية على تخطيط علمي وإذا كان المنهاج هو خطة التعليم فإن التخطيط هو بدايتها وإن التخطيط للمناهج التربوية هو العملية التي يتم فيها رسم وتحديد المواد الدراسية والمفردات لتحقيق نتائج خلال فترة زمنية محددة.

إن التخطيط العلمي للمناهج التربوية يكون وفق ما يلي:

- يجب أن يشارك في وضعه المتخصصون والمعلمون وخبراء أكاديميون في المناهج وطرائق التدريس وأولياء الأمور والطلبة.
- يعتمد الأسلوب العلمي ويهتم بالخبرات التعليمية.
- أن يكون شاملا وواقعيا ومتكاملا ومرنا.
- أن يأخذ بنظر الاعتبار الجانب البشري والمادي.
- أن يرتبط ببيئة المتعلم.

اقتراحات لتخطيط المنهج التربوي:

هناك بعض الاقتراحات لتخطيط المنهج وتحديد اهدافه وطرق تنظيمه نذكر منها :

1 - التدرج والترابط العلمي بين موضوعات المنهج ككل وبين ما يسبقه وما يليه من مناهج بمختلف المراحل الدراسية.

2 - ابراز ما يتضمنه المنهج من مفاهيم وقواعد وتركيبات ومهارات.

3 - توضيح الصلة بين فروع المنهج المختلفة كابراز مفهوم موحد لفروع متعددة لبعض المواد الدراسية.

4 - التنسيق بين فروع المناهج المختلفة (اللغة العربية – الدين – العلوم – الاجتماعيات... وغيرها) لابرازها ودعمها لبعضها البعض.

5 - تضمين بعض الجوانب الترويحية كالالعاب التربوية المسلية التي تثير اهتمام المتعلم.

6 - ان تتضمن نماذج وتمارين حيه من واقع الحياة ويتم ربط المناهج بتطبيقاتها العلمية.

7 - وجود بعض الانشطة المناسبة والمصاحبة للمنهج وبعض الموضوعات العلمية الخاصة بالانشطة التجارية والصناعية، بحيث لا يقتصر المنهج على القوانين والحقائق المجردة.

8 - استخدام اللغة العربية وتعضيدها كوسط تعليمي لجميع المواد الدراسية في مراحل التعليم العام والفني والتعليم العالي (الرشيد – 1419 هـ - 83).

9 - اعطاء انشطة اساسية اثرائية كالقراءات الخارجية للمتفوقين وتدريبات وانشطة تساعد على استيعاب محتوى نهج الانشطة

النظرية والعملية، ليجد المتعلمين على اختلاف مستوياتهم ما يناسب كل منهم مراعاة للفروق الفردية.

10 - التوفيق في تنظيم محتوى المادة بين التنظيم المنطقي الذي ينادي به الاكاديميون المتخصصون في المواد الدراسية و السيكولوجي الذي ينادي به التربويون، بحيث يراعي التدرج المناسب لخبرات وقدرات المتعلمين وما يناسبهم في ظل المادة الدراسية المقدمة.

11 - مراعاة العلاقات المنطقية في ترتيب المحتوى بين القوانين والمبادئ العامة، الترتيب الزمني، اعتبار الخبرة السابقة اساس الانتقال من الكل للاجزاء او من البسيط للمركب.

12 - تدرج الخبرات المقدمة للمتعلمين وفقا للصفوف والمراحل في صورة علاقة رأسية مع مراعاة الفروق الفردية وان يطبق ذلك على كل انواع التعلم في التفكير والمهارات والاتجاهات والافكار والمفاهيم.

13 - التخفيف من عبء المقررات بدمج بعض المواد موحدة او اختصارها في عدد مقررات اقل مثل (علوم اللغة العربية) (الاجتماعيات) (العلوم) مما يساعد على الوحدة.

14 - تدريس اللغة الانجليزية من الصف الرابع الابتدائي كضرورة عصرية في السيطرة على توظيف وسائط التعليم التكنولوجي في العملية التعليمية وما تتطلبه حياة الفرد الشخصية والاجتماعية في المستقبل.

15 - اضافة المناهج التي تتضمن الخبرات والمعلومات التي تساعد المرأة على القيام بدورها في الاسرة مثل: التغذية، الاسعافات الاولية، الاقتصاد المنزلي، الديكور، الامن والسلامة، اضافة موضوعات تسهم في تكوين المحافظة على البيئة - التوعية السياحية، التطرف، الصحة، التوعية المرورية... الخ.

16 - التدرج في محتوى مادتي الرياضيات والعلوم حتى يصل المتعلم في مرحلة الثانوية العامة وما فوق الى مستويات عليا.

17 - ايلاء الجانب التطبيقي اهمية اكبر وتوظيف المحتوى النظري للجوانب التطبيقية الفعلية وفقا لحاجة المتعلم ومتطلبات نمو المعرفة وحاجة العصر.

18 - مراجعة اسلوب التقويم القديم واستخدام التقويم التكويني البنائي وان يكون تسجيل العلامات داخلياً لمرحلة من التدريب بحيث لا تحصى فيها اخطاء المعلم الا للتنبيه لاصلاحها كما ان اسلوب تدوين الدرجات يدفع بالمتعلم بهدف الحصول على اعلى الدرجات دون فهم لما يتلقاه من علوم ومعارف.

19 - ينبغي ان يتم تنويع التطبيقات في انشطتها بحيث تكون شفوية وتحريرية وعملية لزيادة امكانات المتعلمين (ابراهيم، 2000 – 148).

كتاب مرشد المعلم واهميته:

يرى المتخصصون في المناهج التربوية انه احد مكونات المنهج لما له من اهمية، حيث يسترجعه الخبير والمستجد.

وتتمثل اهمية كتاب مرشد المعلم في التالي:

1 - يقدم عرضاً شاملاً لاهداف المنهج.

2 - يبين العلاقة بين الاهداف ومحتوى المنهج.

3 - يبين العلاقة بين الاهداف وطرق التدريس.

4 - يبين علاقة الاهداف بالوسائل التعليمية والانشطة.

5 - يبين العلاقة بين الاهداف وعملية التقويم.

6 - يقدم صورة شاملة ومتكاملة لاوجه التعليم التي يحتويها الكتاب المدرسي.

ويرى حمدان (1418 هـ: 194) ان يتكون كتاب المعلم من الموضوعات التي سيتم تدريسها وصفحاتها الخطة الزمنية المقررة للخطة الدراسية السنوية، والاهداف المراد تحقيقها والمبادئ والاساليب التربوية النفسية للمتعلم ومراعاتها، المعارف المنهجية التي سيحصل عليها المتعلمين، انشطة التعلم والتعليم وطرق تنفيذها تفصيلياً، وسائل التعليم وطرق استخدامها.

نماذج لبناء المناهج التربوية:

ظهرت نماذج شاملة في مجال بناء المناهج التربوية ومنها:

1- انموذج نيكولز:

يورد نيكولز (Nicholls 1981) في نموذجة العناصر العامة التي يمكن اعتمادها في بناء أي منهج دراسي وتطويره، ويعتبر عملية بناء المناهج وتطويرها سيرورة تبدأ من تحليل كافة العوامل التي تشكل موقف الانطلاق ثم تمر الى اختيار الاهداف والمحتوى والطرق للوصول الى تقويم يصب في تحليل موقف الانطلاق من جديد لتتكون حركة دائرية مستمرة لا تتوقف او تهدأ.

2- انموذج ويزلي ورونسكي (Wesley Wronski):

يهتم بتخطيط مناهج العلوم الاجتماعية وينطلق من تحليل المجتمع لمعرفة حاجات المتعلمين وطبيعة الاوضاع الاجتماعية والقيم السائدة ويؤول هذا التحليل الى اشتقاق الاهداف المقصودة من المناهج ليؤدي هذا الاشتقاق الى اختيار المواد المنهجية التي ستشكل المحتوى العام، فيتيسر تنظيم العملية التعليمية التعلمية، ثم اجراء تقويم هادف تمكن نتائجه من اعادة النظر في المنهاج (ميلورد – 1992 – 97).

3- انموذج لويس دينو:

اقترح لويس دينو (Luis D Hainaut) (1985) نموذجاً شاملاً لبناء المناهج وتطويرها يتكون من ثلاثة مستويات او مراحل كبرى تبدأ بمرحلة تحليل الغايات وصياغة الاهداف التي تتفرع الى خمس خطوات هي:-

1 - تحديد وتحليل السياسة التربوية.
2 - وضع اغراض التربية.
3 - دراسة المجتمع.
4 - تحديد وتحليل المحتويات.
5 - صياغة الاهداف الاجرائية.

تليها مرحلة البحث عن الطرق والوسائل وهي تتضمن ست مراحل ثانوية تعتبر امتداد لخطوات المرحلة السابقة.

1 - تحديد الموارد والمصادر والعقبات.
2 - وضع استراتيجية او خطة الطرق والوسائل.
3 - دراسة ظروف اندماج الطرق الوسائل في البنية التربوية.
4 - حصر وضعيات التعلم.
5 - تخصيص الوسائل اللازمة لانجاز التعلم وتدقيق اختيارها.
6 - بناء الوسائل وتجريبها وتعديلها ،

ثم تاتي مرحلة التقويم وتتكون من ثلاث خطوات ترتبط بسابقاتها وهي:

1- وضع خطة التقويم.
2- اختيار وبناء ادوات التقويم.
3- تنفيذ طرق وادوات التقويم.

نلاحظ ان هذه المراحل والخطوات المتضمنة لها تشكل حلقات متتابعة ومتفاعله في النسق العام لبناء المنهاج وتطويره تبدأ كل منها من الانتقاء والاختيار والتقويم لتنتقل الى التنفيذ ثم الى تقويم النتائج قبل المرور الى المرحلة اللاحقة، كما تتضمن التقويم المستمر بناء على النتائج التي يؤدي اليها التقويم.

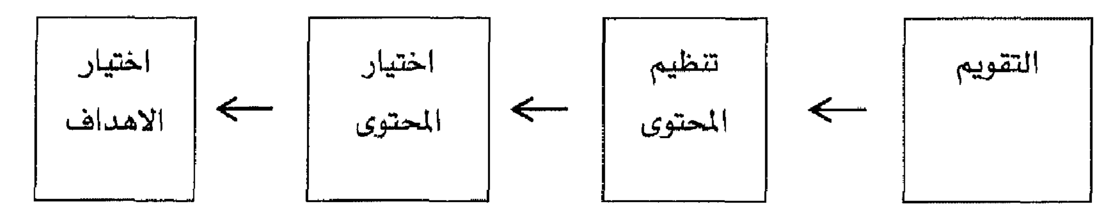
4- أنموذج تايلر :

ويتميز بأنه يركز اهتماماً خاصاً في مرحلة التخطيط وهو من اكثر النماذج استخداماً في المشروعات العقلية لتطوير المناهج ولاسيما ما يتعلق بعملية اختيار الاهداف وصياغتها وتاكيده على ثلاثة مصادر لجمع المعلومات.

أ- المتعلمون ب- الحياة خارج المدرسة ج- المواد الدراسية.

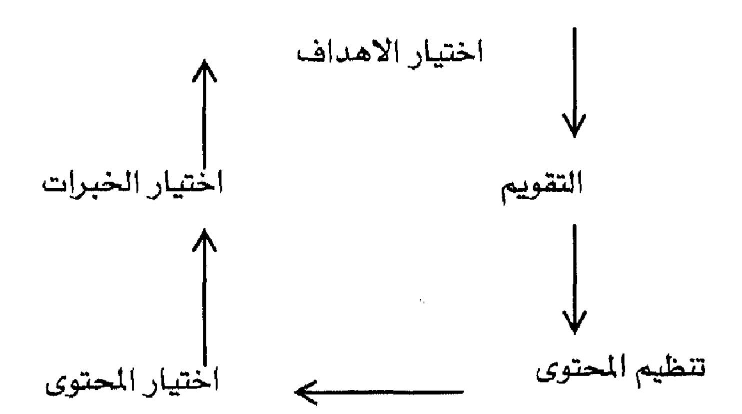
ان انموذج تايلر يبدأ باختيار الاهداف ثم المحتوى ثم تنظيمه وينتهي بالتقويم، اي ان العلاقة بين عناصر المنهج خطيه بسيطه وهو يسير باتجاه واحد وفق خطوات عند بناء المنهج.

ومن وجهة نظره ان اختيار هذه العناصر ينبغي ان يقوم على طبيعة المتعلم ومقتضيات الحياة العامه، واراء المتخصصين والفلسفة التربوية المتبناة ومعطيات علم النفس ونظريات التعلم، الا ان هذا الانموذج اغفل عملية التفاعل بين المكونات التي تضمنها ولم يشر الى التغذية الراجعه التي تعد امراً في غاية الاهمية في عملية بناء المنهج.



5- انموذج ويلر Wheelers Model

وهذا الانموذج يعبر عن علاقة خطيه بين خطوات بناء المنهج ولكنها علاقة دائريه كما في الشكل الاتي:



" انموذج ويلر لبناء المنهج"

والملاحظ ان ويلر لم يغفل تماماً عملية التقويم في مكونات المنهج كما فعل تايلور بل يشير الى اثر التقويم في احداث التغذية الراجعه(سليم واخرون – 2006)

6- انموذج (بوشامب):

حدد (بوشامب) قمة مجالات اساسية لاتخاذ القرارات وعدها مكونات اي انموذج لبناء او هندسة المنهج وهذه المجالات هي:

أ-حجم ومشروع لتطوير مجاله.

ب-اختيار مختلف العناصر البشرية.

ج-تنظيم عمليات تطوير المنهج واجراءاته

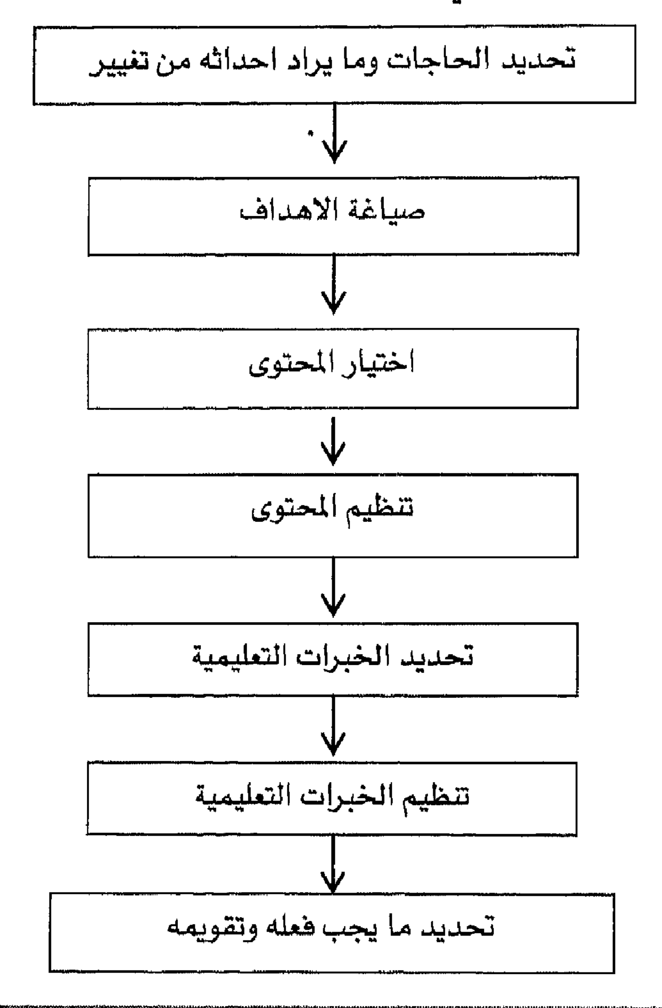
د-تطبيق المنهج.

هـ-تقويم المنهج ثم التطوير.

7- انموذج (هيلدا تابا) Hilda Taba

أفترضت (تابا) اتباع الاسلوب الاستقرائي بدلاً من الاسلوب الاستدلالي الذي يتم من خلاله تخطيط وحدات تدريبية صغيرة بواسطة المعلمين الذين يقومون بتطبيقها وتقويمها وتعديلها حتى تثبت صلاحيتها ، وتفرض (تابا) ان التسلسل في العمليات يمكن ان يؤدي الى تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق العليا.

ان هذا الانموذج ابرز العلاقة بين الحاجات وجوانب السلوك التي يراد احداث التغيير فيها من جهة والاهداف الموضوعه من جهة اخرى على افتراض ان تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل بمجموعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد اهداف المنهج التي تعتمد عليها خطوات المنهج اللاحقه. وقد اشتمل انموذج هيلدا على سبع مراحل والشكل الاتي يعبر عن العلاقة بين هذه المراحل .



8- أنموذج العلاقة الانسانية لروجرز :

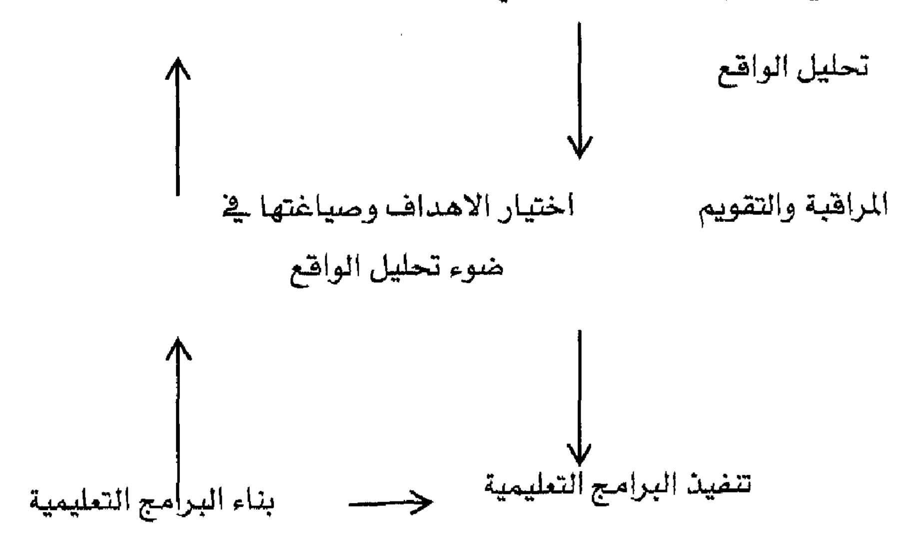
يؤكد هذا الانموذج على حاجة المجتمع لمواجهة المتغيرات الدائمة التي يتميز بها العالم المعاصر، ومن اجل تحقيق هذا الهدف فأن على المجتمع ان ينمي في افراده الاتجاه نحو الانفتاح ومهاراته لتقبل التغيير والملائمة مع المتغيرات اي تنمية القدرة على التعلم (الحثي -2000-146)

9- أنموذج البحوث الاجرائية المنظمة:

اقترح (سمث، ستالني، شورز) هذا الانموذج اذ تأسس على افتراض ان تغيير المنهج هي عملية تغيير اجتماعي، اي عمليات تتضمن شخصيات الطلاب والمعلمين وكذلك بنية النظام المدرسي وطبيعة العلاقة بين الافراد، والعلاقة بين المجموعات في مجتمع الدراسه.

10- أنموذج (سكلبيك Skilbacs Model

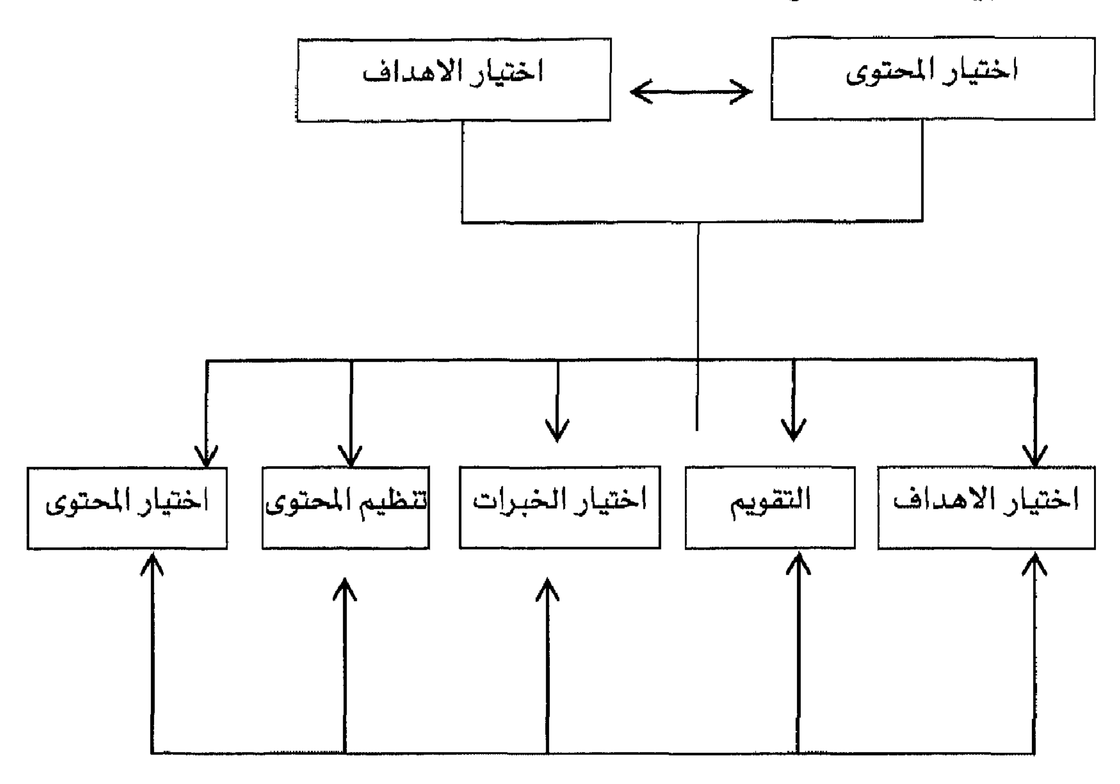
ان بناء هذا النموذج وتطويره ينبغي ان يتصل بالمدرسه ومعلميها وعملها ليكون اكثر فعاليه في تحقيق التغيير الحقيقي. وهو يتضمن خمسة مراحل تسير بشكل خطي دائري والشكل الاتي يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه المراحل.



ان تحليل الواقع يتضمن التغيرات الاجتماعية، طبيعة الطلبه ومشاركاتهم وسماتهم ومتطلباتهم، المعلمين واهتماماتهم، الاتجاهات الفلسفيه والسياسيه، البيئه الاجتماعيه، مصادر التعلم، والامكانات المتوفره والمشكلات.

11- **انموذج كمب** Kemps Model

وهذا النموذج يتكون من سبع خطوات والشكل الاتي يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه الخطوات.

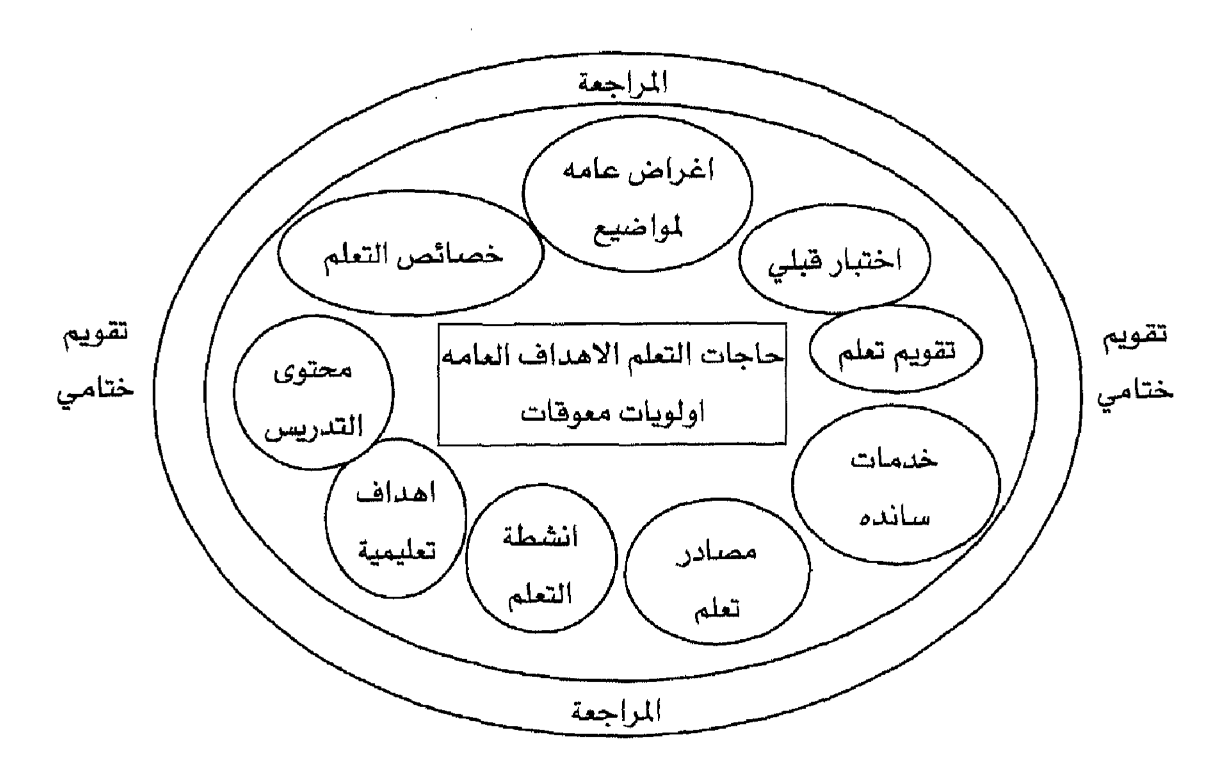


ان هذا الانموذج يركز على المتعلم بوصفه المصدر الاساس لصياغة الاهداف التربويه، ويهتم بالتغذيه الراجعه التي تستند الى نتائج الاختبار القبلي وعملية التقويم، بمعنى ان مراحل بناء المنهج لاتتوقف عند التقويم بل توظف نتائج التقويم لاجراء التعديل على الاهداف والمحتوى واختيار مصادر التدريس والتقويم نفسه (الشمري والدليمي، 2003).

ويتصف هذا الانموذج بالنظره الشامله من حيث الاهتمام بجميع العناصر الرئيسية في عملية التخطيط للتعليم، او التدريس بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا الانموذج المعلمين على رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم من حيث تحديد الاساليب والطرق والوسائل التعليمية من اجل تحقيق الاهداف المرسومة (الحيله، 2003 – 80).

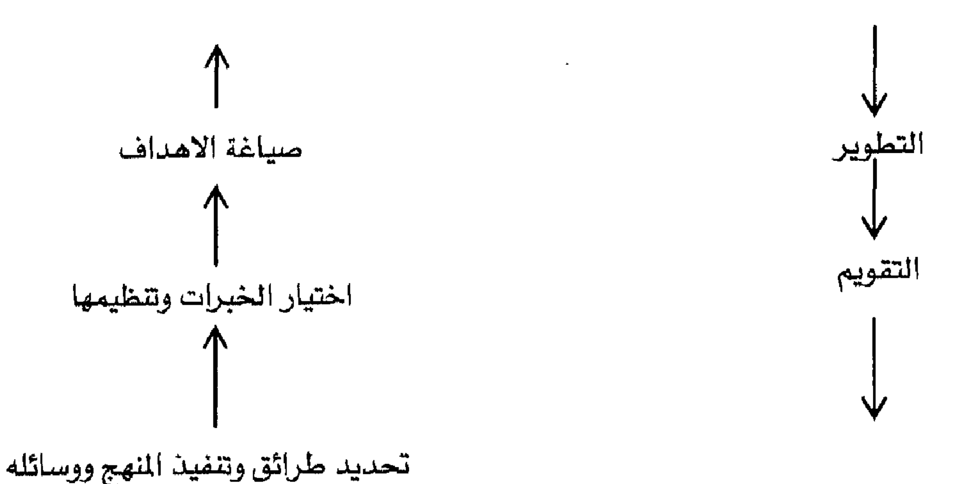
ويركز (كمب) على التتابع والتسلسل المنطقي دون ان يكون هناك ترتيب ثابت للانموذج مما يعطيه المرونة لحذف بعض العناصر او تعديلها، اضافة الى تركيزه على تحديد حاجات المتعلم والاهداف والاولويات والمعوقات التي ينبغي التعرف عليها فضلاً عن المراجعه والتغذيه الراجعه.

ويمكن مواءمة استعمال هذا الانموذج على اي مستوى من مستويات التعليم والتدريب ويحدد (كمب) في انموذجه عشرة عناصر ينبغي ان تلاقي اهتماماً في خطه تصميم التعليم الشامله والشكل الاتي يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه الخطوات.



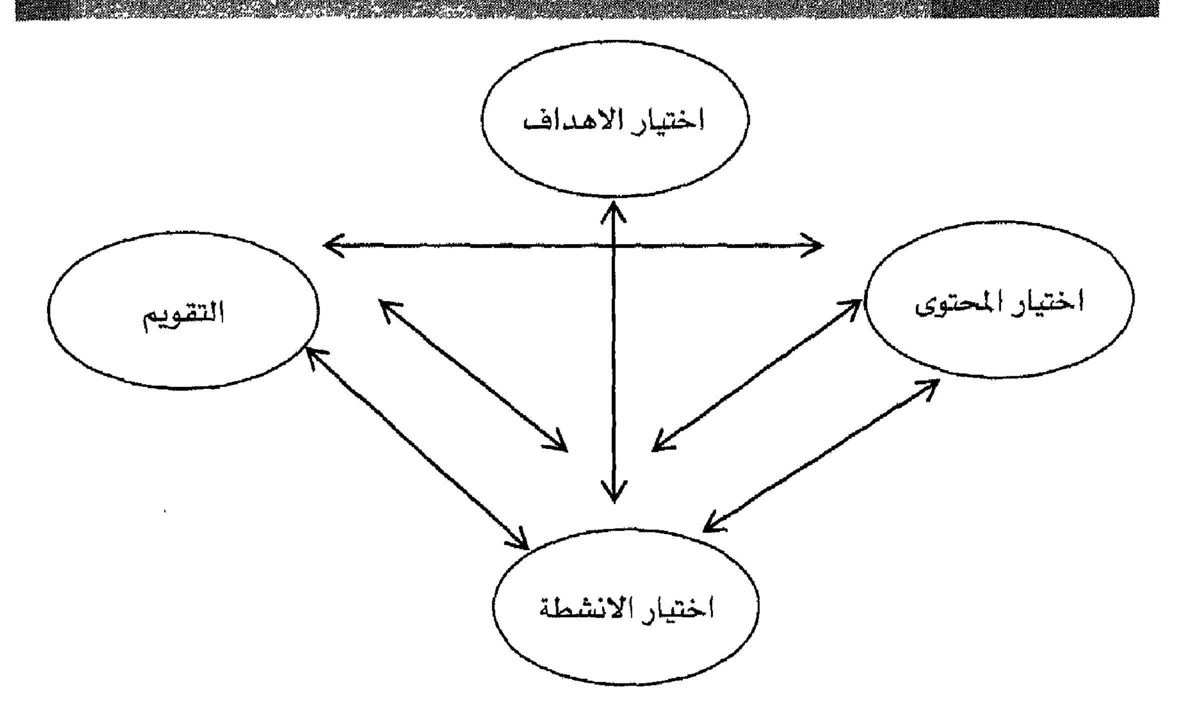
12- **أنموذج الشبلي** Shipleys Model

ويتكون هذا النموذج من ست مراحل والشكل الاتي يعبر عن اتجاه العلاقة بين هذه المراحل.



13- **أنموذج زايس** Zais Model

ويشتمل على عناصر المنهج المختلفة وعلاقتها بالاهداف بمستوياتها العامه والخاصه، والمحتوى والانشطة التعليمية والتقويم، ولكنه يشدد على العلاقة التبادلية بين هذه العناصر واظهار تأثير وتأثر بعضها في البعض الاخر ويشدد ايضاً على العلاقة بين التقويم والاهداف من جهة والتغذية الراجعه من جهة زيادة على اهتمامه بالمحتوى والشكل الاتي يمثل العلاقة بين خطوات المنهج وعناصره وتداخلها مع بعضها.



نستخلص من النماذج المعروضة حول التخطيط الشامل للمنهاج انها تتفق حول ثلاث مراحل اساسية في بناء المناهج وتطويرها وهي:

1-بناء اهداف المناهج.

2-بناء الوسائل التعليمية (الدياكتيكية).

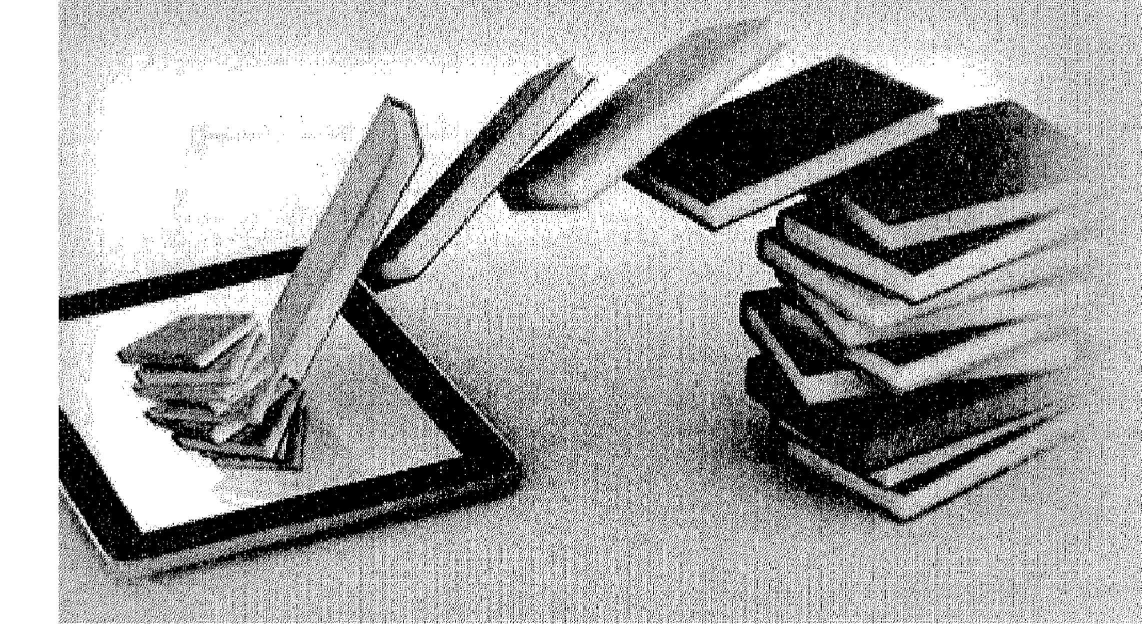
3-التقويم والمتابعة.

المناهج التربوية المعاصرة

4

الفصل الرابع

المناهج الدراسية



الفصل الرابع

المناهج الدراسية

تصميمات المناهج الدراسية وانواعها:

انواع تصميمات المنهج:

ترتب على اختلاف وجهات النظر حول بؤرة اهتمام المنهج ظهور انواع عديدة من تصميمات المناهج الدراسية يمكن اجمالها تحت الانواع الاتية: (عطية – 2009 – 206).

اولاً:- التصميمات التي تتمركز حول المعرفة وتتضمن:

1 - منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter.

2 - منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curriculum.

3 - منهج المواد الدراسية الواسعة Broad Fields Curricnlum.

ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معا (منهج الوحدات) وتتضمن:

1 - منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية Subject Matter Units.

2 - منهج الوحدات القائمة على الخبر Experience Units.

ثالثاً: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم وتتضمن:

1 - منهج النشاط.

2 - منهج المشروعات.

3 - منهج التعلم التكنولوجي (الذاتي).

4 - منهج الالعاب.

رابعاً: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته وتتضمن:

1 - المنهج المحوري Core Curriculnm.

2 - المنهج البوليتكتيكي.

المنهج الدراسي:

ينبغي ان يهتم المنهج الدراسي بالانشطة المدرسية والدراسات العلمية، وذلك باتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الانشطة المتنوعة، وارساء الدراسة النظرية على اساس النشاط والممارسة والخبرة الذاتية، حتى يتضح للطلبة معناها ومغزاها.

ويجب ان يهتم هذا المنهج بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والمجتمع، عن طريق تعريف الطلبة بمشكلات البيئة والمجتمع، وتنمية قدراتهم على ايجاد حلول لها.

والى جانب ما سبق ينبغي ان يهتم المنهج بتهيئة فرص النمو المهنى للمعلم، عن طريق تحريره من قيود طريقة التلقين التقليدية، واعطائه الفرصة للمشاركة مع طلبته في تخطيط العمل اليومي، وتنفيذه، والقيام بالوان مختلفة من الانشطة والمشروعات، التي تتطلب من الطالب ان يفكر، ويجرب، ويبتكر، ويلاحظ طلبته، فيزداد فهماً لهم كأفراد، وتتحسن قدرته على توجيههم.

ومن هنا يرى معظم علماء التربية ضرورة ان تكون الخبرة المربية هي اللبنة التي يتكون منها المنهج، او هي وحدة بناء هذا المنهج، وان يكون الهدف من هذه الخبرة المقدمة في ذلك المنهج هو تحقيق النمو الشامل المتوازن للطلبة، بما يؤدي الى تعديل سلوكهم، وتحقيق الاهداف التربوية، كما اكد علماء التربية – ايضا – ضرورة الا ينحصر السعي نحو تحقيق ذلك الهدف داخل الصف الدراسي او المدرسة فقط، بل يتعداه الى خارج حدود المدرسة.

طبيعة المادة الدراسية:

ان التربية الحديثة اهتمت بنمو الطلبة واهتماماتهم وواجباتهم وفعالياتهم ممارساتهم وركزت ايضا على متطلبات المجتمع ومشكلاته باعتبار ان التربية هي اعداد الفرد للمستقبل بينما نجد التربية القديمة قد اهتمت بالمواد الدراسية التي يتم عن طريقها نقل التراث الثقافي.

ان المواد الدراسية تتصف بناحيتين اساسيتين الاولى تتمثل في طبيعة المعارف او المعلومات التي تنظمها المادة الدراسية والاخرى تتمثل في طرق البحث التي يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد وعليه يجب ان تحقق دراسة أي مادة الى ما يلي (اليافعي – 1995 – 165).

1 - ان فهم جوانب المعرفة الجديدة تتطلب اكتساب المهارات والاتجاهات والعادات.

2 - اعطاء المعلومات الكافية خلال الوقت المحدد من المادة الدراسية.

ويقسمها المربون الى قسمين الاول يرى عدم اهمال أي جزء من اجزاء المادة الدراسية لان الاهمال يسبب خللا في اعداد الطلبة والبعض الاخر يؤكد التركيز على التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات ومتابعة البحث العلمي.

3- مستويات المعرفة في المواد الدراسية:

أ- وتشمل الحقائق والافكار والمهارات النوعية التي تتطلب ثقافة من قبل الطلبة.

ب- الافكار الاساسية والتي تبنى عليها المواد الدراسية.

ج- المفاهيم وتتكون من خلال خبرات متتابعة.

اذا كان تنظيم المنهج الدراسي مستند على افكار اساسية فانه سوف يقدم لنا امكانية جديدة لتطوير المواد الدراسية.

انواع المناهج المدرسية:

ظهرت انواع عديده للمناهج الدراسية تتباين من حيث وجهات النظر التي تتبناها ومن حيث المراكز المنظمه التي يؤسس على ضوءها المحتوى والمدى والتتابع وبالتالي طريقة التدريس ودور المدرس وعلاقته ببناء المنهج ومدى الحريه التي ينتهجها كل نوع في ذلك.

ان عملية تنظيم المنهج الدراسي صعبة ومعقدة فهي بحاجة الى تطبيق ونقل كل المعرفة من الجيل السابق والحالي الى الجيل الحالي والقادم واختلفت الاراء حول الطريقة الفضلى لنقل هذه المعرفة وتطبيقها وفق اشكال وتصاميم مختلفة يعبر كل منها عن نمط الحياة الاجتماعية للمخططين التربويين وقناعة المجتمع ومدى العلاقات بين عناصر المنهج وعليه قسمت المناهج المدرسية من حيث مدى تعددها في المدرسة الواحدة الى انواع منها:-

اولا: المنهج الموحد:

هذا النوع من المناهج عندما يوجد في المدرسة لايوجد غيره وهويمثل التقاليد التربوية فلا مجال امام الطلبة لأختيار المواد الدراسية. فالمدرسة بمنهجها اذا لم تشبع اهتمامات الطالب ولايستطيع تغييرها كما هو الحال في المنهج الموحد فقد لايستطيع الالتحاق بمدرسة اخرى تقدم منهجا آخر ولكنه موحد ايضا".

الا ان المنهج الذي يعطي حرية للطلبة في اختيار المدرسة التي تتناسب وميولهم وتوجهاتهم هوالمعمول به حاليا في معظم الدول المتقدمة لملائمته لمتطلبات عصر التقدم السريع والتكنولوجيا الحديثة والاتصالات المتطورة.

ثانيا: المناهج المتعددة

ونعني بها اسلوب التعليم بأستخدام مناهج متعددة من خلال وضع منهجين او اكثر بشكل متوازن لأشباع اهتمامات الطلبة المختلفة، وهذا المنهج يمهد للتعليم الجامعي او يهيء الطلبة للعمل (التعليم المهني) والمواد الدراسية المقررة في

كل منهج محددة تحديدا كاملا ومثل هذه المناهج مطبقة حاليا في مرحلة الدراسة الاعدادية (الثانوية) في معظم الاقطار العربية مثل (الفرع العلمي والادبي والصناعي والتجاري والزراعي وغيرها).

ثالثا: المنهج ذو الجوانب الثابته والجوانب الاختيارية:

هذا النوع يضم مواد دراسية اجبارية ومواد اختيارية وللطلبة الحق في اختيار عدد منها بالنسبة لكل مرحلة دراسية والذي يطلق عليه نظام المقررات وهو نظام يوجب على الطالب ان يدرس مجموعة من المواد تعد اجباري لايمكن الحياد عنها وتحدد بوحدات ثابته. ويضاف اليها مواد دراسية اخرى يختارها الطالب من المؤسسة التعليمية نفسها – هذه المواد تعرض على الطلبة ويختار بعضها – ونظام المقررات – معتمد في الكثير من دول العالم من المدارس الاعدادية صعودا للدراسات العليا بالجامعات.

رابعا: المنهج المزيج:

يقوم الطلبة في هذا المنهج بأختيار نوع معين من المناهج ولكنهم لايتقيدون به تماما فقد يختارون بعض من مناهج اخرى، ويتميز هذا النوع من المناهج بالمرونة حيث يسمح بالتنوع في مقرراته وحسب احتياجات الطلبة واهتماماتهم وفي ضوء توجيهات المدرسين للأختيار الواعي والهادف للمواد الدراسية ومن خصائص هذا النوع انه يهيء للطلبة فرصا لدراسة مواد دراسية متنوعة وعلى مستويات مختلفة. وهو مطبق في بعض الجامعات الاجنبية، مثلا تسمح الكلية للطالب ان يدرس مواد في كلية اخرى وفي مواضيع اخرى. كما هو الحال في دراسته لمادة التشريح في كلية الطب او دراسة التحليلات الكيميائية في كلية العلوم او الاحصاء في كلية الادارة او دراسة الحاسوب في دائرة اخرى مع التأكيد على اختصاصه.

نظم المناهج الدراسية:

ان من اكثر التقسيمات شيوعا للمناهج الدراسية هو ذلك الذي يتناول التصميمات المحددة فيقسمها الى

اولا : منهج المواد الدراسية المنفصلة

يعد منهج المواد الدراسية المنفصلة اول واقدم انواع المناهج وقد مضى عليه اكثر من قرن ولذا سمي بالمنهج التقليدي في معظم انحاء العالم والذي لايجد غنى عن الكتاب المدرسي ويؤكد على اهمية تعلم المحتوى لا الاهتمام بالطلبة الذين يتعلمون ويتألف هذا المنهج من عدد كبير نسبيا من المواد الدراسية التي تدرس منفصلة عن بعضها ، بل وضعت حواجز فاصلة بين نوع المادة الواحدة ففي اللغة العربية تفصل المطالعة عن الادب وعن النصوص وعن القواعد وعن التعبير. كما تفصل كل مادة من هذه المواد عن غيرها.

ويدرس الطلبة خمس الى ست مواد دراسية يوميا كل مادة منها في حصة منفصلة عن غيرها ويقوم المدرس بتخطيط العمل في الصف وتوجيهه(رسم الخطة) وليس للطلبة دور ايجابي محدد سوى التلقي وعليه فأن هذا النوع من المنهاج يفضله المدرسون دون الطلبة.

ويتصف منهج المواد الدراسية المنفصلة بمجموعة الصفات التي جعلت مجموعة من التربويين تعتمد عليه والسير به لحد الان ولاسيما في دول العالم الثالث والدول النامية.

وهذا المنهج له مؤيدوه بدليل مازال مستخدما لحد الان وان المضمون العلمي للمادة الدراسية لايتأثر كثيرا بالبيئات المحلية كما ان اهم مايميزه هو ان التخطيط والبناء يعتمد على المسؤولين من التعلم دون الرجوع الى المدرسين والطلبة.

ولهذا فهو تنظيم منهجي يتبع منطق المادة نفسها ، يركز عليها تماماً ولا يعتد بسواها.

وبالرغم من كونه اول انواع المناهج استخداما فله مميزات جعلته يستمر لحد الان واهم هذه المميزات:-

1 - المادة الدراسية تخطط وفق اسلوب منطقي متتابع وتجزأ المعرفة الى مجالات متخصصه وربما الى موضوعات وابواب وفصول.

2 -اما المحتوى للمواد فهو خبرة الانسان التي اثبتت العقود نجاحها وصدقها أي ان وحدة بناء المنهج هي الخبرة .

3 -يؤيد اولياء الامور هذا النوع لأنهم درسوا بأسلوبه.

4 -يشعر المدرسون بقدر كبير من الارتياح والاطمئنان لهذا المنهج.

5 -كما وأن اساليب التقويم وطرائقه ليست معقدة في هذا النوع.

6 -يحتاج الى تخطيط مسبق.

وهذا النوع من المناهج لايخلو من مواطن ضعف تتضح فيما يأتي:-

1 -ان اكثر المواد الدراسية قد لايكون لها معنى عند الطلبة في حين انها ذات معنى واضح للمدرسين.

2 -ان هذا النوع من المناهج لايساعد الطلبة على ادراك العلاقات المتداخلة بين مواضيع الدروس.

3 - ان تنظيم منهج المواد المنفصله يعرقل الحصول على النتائج التعليمية المرغوبه.

4 -المواد الدراسيه لاتدرب العقل في حد ذاتها وتنظيمها ليس سيكولوجياً مناسباً.

5 -يهمل هذا النوع من المناهج المشكلات الاجتماعية وقلما يتطرق اليها. كما ويهمل الاساس النفسي لعملية التعليم اذ أن اهم اهدافه الاهتمام بالتحصيل دون الاهتمام بأستخدام الطلبة لهذه المواد في الحياة اليومية

6 -هناك هوة واسعة بين المدرسين والطلبة حيث يتعذر على المدرسين فهم الطلبة وذلك لكون المدرس يركز على المادة الدراسية فقط.

7 -ان الاهتمام الاكبر يتجسد في اتقان المادة الدراسية والذي اصبح هو الهدف والغاية، وعملية التقويم يتفرد بها المدرس في هذا النوع من المناهج.

8 -يفتقر الى التكامل واهداف التعلم ويجري النشاط خارج المقررات.

ولقد بذلت محاولات عديدة للتغلب على بعض سلبيات هذا النوع من المناهج لمعالجة جوانبه المختلفة والتي منها ولادة انواع جديدة من المناهج.

ثانيا : منهج المواد المتصلة (المترابطة):

ادرك المهتمون بالمناهج ظاهرة عدم ترابط بين المواد الدراسية في المنهج التقليدي فأتجه العلماء حول تغير هذا النوع من المناهج ومن خلال الربط بين المواد الدراسية لتؤكد وحدة المعرفة وما يتبع ذلك لتطوير المنهج القديم على نحو افضل.

فأنبثق منهج المواد المترابطة ونعني به ان المواد التي يدرسها الطالب تربط بينها صلة متبادلة بين درس الامس واليوم وغدا". ويتم الربط من خلال المدرس نفسه او مدرس اخر او يستدعي خبير في المواد التي نروم الربط بينهما.

ومصطلح الترابط ليس حديثا فهو يعني ايجاد العلاقات بين المواد الدراسية او بين موضوع من مادة وموضوع من مادة اخرى كالربط بين التاريخ والجغرافية والوطنية مثلا. او الربط بين الالعاب الفردية والالعاب الفرقية او بين الطب والفسلجة والتشريح او بين طرائق التدريس والتعلم ويتم الاتفاق بين المدرسين

لمحاولة الربط واجراء المقارنات في تعمق المعرفة وتوسيعها ومثل هذا الربط يؤيد الفكرة والتي هي وراء الترابط وهذه الفكرة هي ان المواد المختلفة في المنهج ينبغي ان تترابط وتنظم بحيث يستند كل منها للأخر ومنهج المواد المترابطة يعتمد على اسلوبين في الربط:-

أ- الربط العرضي أو الربط حسب الظروف:

وتعني به ترك الحرية للمدرس في توضيح العلاقات بين اجزاء المادة الواحدة او بين مادة اخرى في مجال الدراسة او بين المواد وبعض مواقف الحياة خارج المدرسة وتبقى عملية الربط صناعية يقوم بها المدرسون في بعض الاحيان وقد تضطرهم للخروج على نطاق المادة المدروسة الى دراسة اخرى خارج المقرر الدراسي مما لا يهتم بها او لتزيد من مشكلات عملية التدريس. ويضطر المدرس الى بذل الجهد في التعرف على خلفية التلميذ العلمية وما سبق ان درسه وهذا الامر صعب ومعقد.

ب- الربط المنظم:

هذا الاسلوب يقوم به المدرسون في كل صف من الصفوف الدراسية ليتدارسوا فيما بينهم ويخططوا لربط مايقوم به كل منهم في مجال تخصصه ومادته الدراسية وذلك من خلال ربطها بالمواد الاخرى ويظهرون العلاقات بين مختلف المواد الدراسية فتسهل مهمة دراستها وفهمها واتقانها من قبل الطلبة.

ويتفق المدرسون على موضوعات خاصة في بعض المواد الدراسية تتيح فرصة الربط فيما بينهما من علاقات بين مختلف المواد الدراسية او الموضوعات التي ضمها المنهج . ويجب على المدرس اثناء قيامه بعملية التدريس ان يشير الى العلاقات الموجودة بين الموضوعات المتفق عليها في مادته الدراسية ومافائدة هذه المواد الى مادته وبالعكس.

ويخصص لهذه المناهج مدرس يكون مرجعا ويعد عضو ارتباط لعمليات الربط هذه وهذا النوع له سلبيات وهو ان عملية الربط تسير سيرا مصطنعا

وبشكل كبير ولم تظهر العلاقات بين مختلف المواد الدراسية مما لم يؤثر ايجابا على الطلبة في زيادة شوقهم نحو الدراسة او توصيلهم الى درجة الفهم الصحيح لمحتواها. كما ان العناية والاهتمام ما زالتا حتى في هذه المناهج منصبتين على المادة الدراسية دون الربط بين المواد الدراسية ومواقف الحياة خارج المدرسة.

ثالثا : منهج المجالات الواسعة:

وهوتعديل اخر على المنهج الخاص بالمواد المنفصلة ويحاول فيه التخلص من عيوبه علما انه لايزيل الكثير من الحدود الفاصلة للمنهج التقليدي. الا انه يحاول ضم المواد الدراسية التي تكون بينهما علاقات وثيقة بعضها ببعض في ميدان واحد.

ففي المدرسة يربط التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية وتسمى الاجتماعيات وفي اللغة العربية يربط الادب مع النصوص، مع المطالعة والقواعد والتعبير والنقد.

وفي الرياضة تربط المواد الطبية كالفسلجة والتشريح والطب الرياضي والاصابات الرياضية مثل ماتربط الالعاب الفردية لوحدها او الالعاب الفرقية . وهذا التنظيم لم يغير من خصائص المنهج التقليدي الا من ناحية الشكل وهو تقليل المواد الدراسية الى عدد محدد بدلا من عددها الكثير السابق ولقد سار مثل هذا المنهج على اساس الخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ومن هنا جاء ربط ما يدرس من مواد بمشكلات الحياة في المجتمع.ويقوم الطلبة بدراسة تلك المشكلات ومعالجتها عن طريق قيامهم بأوجه نشاط متنوع يدرسون من خلاله المواد الدراسية،وهكذا قسم المنهج الى خبرات منها تساعد على التنشئة الاجتماعية وايجاد العلاقات الاجتماعية من خلال الدراسة.

كما وانها خبرات في التعبير عن النفس من خلال الانشطة المتنوعة الفردية والجماعية، يدرس من خلالها الطلبة مواد نفسية تهيئهم على التعبير، كالبحث وكتابة التقرير والتعبير اللغوي وقيام الطلبة بأجراء دراسة غير مباشرة لحياة

الناس من خلال الزيارات والرحلات وجولات في البيئة المحلية او القريبة ويحصلون على معلومات من الطبيعة وطبيعة حياة الناس الاجتماعية وخبرات فنية يقوم خلالها الطلبة بدراسة مجموعة من الفنون ومن خلال النشاط الرياضي يحصل الطلبة على خبرات رياضية تساعدهم على النمو السليم والنمو الاجتماعي المرغوب.

اما عيوب هذا النوع فيتجلى في كون الربط قد يكون ربطا اصطناعيا كما ويحتاج الى مدرسين وخبراء متدربين في عملية التخطيط والتنفيذ والدمج بين المواد مما قد يفقد تنظيم المادة التنظيم المنطقي.

رابعا : المنهج المندمج

ويقصد به ازالة الحواجز الفاصله بين المواد الدراسيه وادماج محتويات هذه المواد في مقررات اكثر اتساعاً بحيث تصبح مادة واحدة ويتم ذلك في مستويات للدمج هما :

- مستوى مجموعه متقاربه من المواد.
- مستوى مجموعه غير متقاربه من المواد.

وهذا المنهج يتخلص من جميع قيود منهج المواد المنفصلة وذلك من خلال ادماج المواد الدراسية ذات العلاقات الواضحة فتمزج المواد مزجا تاما ويزيل ما بينهما من فواصل.

ويقوم المنهج بهذه الطريقة على اعطاء خبرات تعليمية دون التمييز بين مادة واخرى حتى لاتعطي حواجز وفواصل بين المواد الدراسية وليس لها أي حد معلوم وتسير الدراسة سيرا متشعبا ويفسح المجال للطالب والمدرس في دراسة المواد الدراسية وفي كل التخصصات وهذا الادماج يتم مقدما ويفرض على الطلبة فرضا ، واحيانا فأن الدمج يكون اصطناعيا يفقد من اصالته وكيانه ومحتوى المادة الدراسية.

ان عملية الدمج بهذا الشكل لاتحقق الغرض المطلوب من ايصال المعرفة ولكل المراحل الدراسية لأن المواد الدراسية لم تساعد الطلبة على حل المشكلات المستقبلية، كما ان الدراسة تكون سطحية عامة ولم يستوعب الطلبة او يتعرفوا على المواد وبذلك فأن مثل هذا المنهج يصلح لمرحلتي رياض الاطفال والمرحلة الاولى من الدراسة الابتدائية (فؤاد سليمان قلادة-1979-287).

خامسا: مناهج النشاط أو الخبرة أو طريقة المشروع

ان الاساس في هذه المناهج هو ميول الطلبة وحاجاتهم، فالفرد يبحث عن حلول للمشكلات الحياتية والطلبة هم موضوع اهتمام المدرسين الذين يوجهون عناية كبيرة لتنميتهم كل في مجال اختصاصه.

وقد بدأ الاهتمام بالطلبة اكثر في نهايات القرن الماضي وبدايات القرن الحالي حيث ابتعدت المدرسة عن النظام التربوي الصارم والتقليدي واعطت فرصا للممارسة الانشطة المختلفة للطلبة وبتلك راعت في بناء مناهجها ميول الطلبة وتلبية حاجاتهم ورغباتهم.

ان التطور الذي حصل في المنهج والذي أسموه منهج النشاط هو السماح للطلبة بأختيار الموضوعات والدراسات التي تشبع ميولهم ورغباتهم.

يعبر هذا النوع من المناهج عن تنظيم تفاعل المتعلم مع عناصر المواقف الحياتية المعاشية بحيث يؤدي ذلك الى اكساب المتعلم خبرات مفيدة ذات معنى في حياته، وفي منهج النشاط يمر المتعلمون بخبرات مربية عديدة ومتنوعه تعلمهم وتؤدي بهم الى النضج والنمو بشكل متكامل ولايوجد في هذا المنهج انفصال بين نشاط المتعلمين داخل المدرسة او خارجها بحيث يكمل كلا النشاطين بعضهما البعض.

ويتصف منهج النشاط بخصائص منها (مكارم – ومحمد سعيد – 1999-25)

1 - توثيق الصلة بين ما يدرسه المتعلم وبين حياته والبيئة التي يعيش فيها
2 - يحقق حاجات وميول المتعلم.
3 - يهتم بالمتعلم بدلاً من الاهتمام بالمادة الدراسية.
4 - يعمل على اتاحة فرصة النمو المتكامل للمتعلم.
5 - يتناسب مع الفروق الفردية للمتعلمين.
6 - يجعل المعلم موجهاً ومرشداً للمتعلمين فقط.

سلبيات منهج النشاط:

1 - عدم اتاحة فرصة اتقان المواد الدراسيه.
2 - المغالات في الاهتمام بجوانب شخصية المتعلم.
3 - المغالات في منح واعطاء الحرية للمتعلم بلا قيود.
4 - الاحتياج الى الكثير من الامكانيات الباهظة.
5 - صعوبة اقامة برنامج تعليمي منظم يحقق التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي.
6 - اتخاذ ميول المتعلم اساساً للنشاط التعليمي في المناهج يؤدي الى عدم التعرض للمشكلات الاجتماعية.

سادسا : المنهج المحوري

يعتمد التنظيم في المنهج المحوري على المادة الدراسية، لكن يتنوع المحتوى والوقت المتاح لكي يقابل الاحتياجات الفرديه للمتعلمين وهذا يعني، ان هذا النوع من المناهج يتبنى حاجات المتعلمين ومشكلاتهم كمحور او بؤرة تدور حولها العملية التعليمية وانشطتها.

ويعرف رونالد، نيلسون بانه (تنظيم للخبرات التعليمية التي تقدم لكل المتعلمين) لانه يشتق من حاجات المتعلمين والمتطلبات الاجتماعية واساليب تفكيرنا حيث تنظم هذه الخبرات التعليمية كتربية للتلاميذ (فوزي ورجب – 1986).

خصائص المنهج المحوري:

1 - التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلم
2 - يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
3 - يدرب المتعلم على العمل الجماعي.
4 - يتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة التفكير السليم علميا.
5 - يتناول المادة الدراسية من كل الميادين.
6 - يعتبر التوجيه والارشاد جزء اساسي من المنهاج المحوري.
7 - يوظف المعلومات المتضمنة في المنهاج لصالح الفرد والمجتمع.

معوقات المنهاج المحوري:

1 - يحتاج الى تعاون مستمر بين جميع اعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة التعليمية
2 - يحتاج الى امكانيات باهظة.
3 - يحتاج الى فصول دراسية محددة العدد.
4 - يحتاج الى ادارة واعية لحل المشكلات الادارية التي يمكن ان تقف امام تنفيذه
5 - يتطلب تخصيص فترات زمنية طويلة نسبياً في اليوم الدراسي للبرامج المحوري وتتراوح هذه الفترة بين ساعتين وثلاث ساعات يومياً.

سابعاً: المنهج الحلزوني:

وضع هذا المنهاج في ضوء نظرية (برونر) والذي يؤكد على تقديم المادة الدراسية الى المتعلم في مراحل تعليمية مختلفة بصورة متكررة في المراحل ومتدرجة في التعقيد على وفق ما يسمح به نموه العقلي فينشأ عند ذلك نهاية المطاف صورة واضحة ومتكاملة لبنية العلم لدى المتعلم، فمثلاً يمكن تدريس مفهوم التأكسد في العلوم في الابتدائية في صورة (صدأ الاجسام) ثم تدريس المفهوم نفسه في المرحلة المتوسطة في صورة (اتحاد المادة بالاوكسجين) ثم يدرس لطلاب المرحلة الثانوية (فقدان واكتساب الكترونات) بعد ان يكونوا قد درسوا تركيب ذرات المادة.......وهكذا بالنسبة لمفهوم التعاون بحيث يدرس من تعاون الاسرة...الى التعاون الدولي عبر المراحل الدراسية.

ثامنا: المنهج الخفي (الكامن) Hidden Curriculum:

وهو المنهج الموازي او غير الرسمي ويمثل كافة الخبرات والمعارف والقيم والسلوك التي يقوم بها التلاميذ ويتعلمونها خارج المدرسة والمنهج المقرر من دون اشراف المعلم او علمه في معظم الاحيان، كما يشمل ميول المعلمين وتفاعلهم ومعاملتهم للطلاب وفيما بينهم مع الادارة فضلاً عن المعارف والخبرات التي يكتسبها التلاميذ بعضهم من البعض الاخر كما يسمى بالتحصيل الدراسي الثاني بعد التحصيل الاكاديمي وهو تعلم غير مقصود او تعلم مصاحب ويكون احياناً تاثيره اكثر من المنهج الرسمي المكتوب ويصعب تتويجه.

تاسعا: المنهج المتكامل:

ان التفكير العلمي رفض منهج المواد الدراسية المنفصلة كما رفض منهج الدمج الكامل للوصول الى هدف تكامل المواد الدراسية وليس تكامل الخبرة او تكامل الشخصية عن طريق اختيار الطلبة اجزاء من المواد الدراسية والتي يشعرون بالحاجة اليها من اجل تكامل المواد الدراسية.

واتجه التفكير الى ايجاد التكامل الطبيعي للطلبة والفائدة التي يحصل عليها من دراسة المواد الدراسية المختلفة. وان يعتني المنهج بنمو الطلبة جسميا وعقليا ونفسيا والاستفادة من المواد الدراسية لمواجهة المشكلات التي تواجه الطلبة تحت الاشراف والتوجيه، ويتطلب المنهج المتكامل تهيئه الظروف والامكانيات في المدرسة لتحقيق هذا التكامل والموازنة بين حاجات الفرد (الطلبة) وحاجات المجتمع وايجاد العلاقات الترابطية بينهما.

وقد وردت مجموعة من التعاريف لتحدد معنى المنهج التكاملي، ومن بينها ما اورده المحروقي (2007) هو محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، والتي تقدم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيماً دقيقاً، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة "، وكذلك هو " الناتج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد او حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا المزج مخططاً ومجدولاً بشكل متكامل حول افكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، ام تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل ام بدرجات بين ذلك " وذكر النجدي (2007، 38) عدة تعريفات ومن بينها ان التكامل نظام يؤكد على دراسة المواد دراسة متصلة ببعضها البعض لابراز علاقات واستغلالها لزيادة الوضوح والفهم، وهو يعد خطوة وسطى بين انفصال هذه المواد وادماجها ادماجاً تاماً.

ومن خلال ما سبق نلاحظ ان التكامل هو عملية تناول مادة معينة من منظور تخصصات مختلفة وان المنهج المتكامل هو مضاد للمناهج المنفصلة.

دواعي المنهج التكاملي:

يشير ابو حرب (2007، 9) ان فكرة تكامل المنهج ليست فكرة تربوية حديثة، بل هي فكرة تعود الى البدايات الاولى للقرن العشرين عندما دعا (ديوي وكلباتريك) الى المنحى التكاملي في بناء المنهج فهي ليست بمستحدثات القرن

الجديد وانما لاقت قبولا في الاونة الاخيرة ويفسر هذا التقبل نتيجة لعدة دواعي من بينها:

1 - المنهج المتكامل اكثر واقعية واكثر ارتباطا بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته.

2 - الاسلوب التكاملي يتفق مع نظرية الجشتالت في علم النفس التربوي، حيث ان المتعلم يدرك الكل قبل الاجزاء والعموم قبل الخصوص.

3 - يراعي المنهج المتكامل خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للطلبه، من حيث مراعاة ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم في ما يقدم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة، مما يخلق لهم الميل والدافع لدراسة هذه المعلومات.

4 - المنهج المتكامل يعمل على تنمية المدرس مهنيا وعلميا، حيث يجد نفسه بحاجة دائمة لتطوير نفسه وتنويع معلوماته، وذلك لتتناسب مع المعلومات المتشعبة والمتنوعة التي يقدمها لطلابه.

5 - شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية وطبيعتها المتكاملة وصعوبة تجزئتها

6 - وحدة المعرفة الانسانية وتكاملها.

انواع المنهج المتكامل:

يأخذ المنهج المتكامل انواع مختلفة واشهر هذه التصنيفات:

1 - **التكامل الافقي**: وذلك عن طريق ايجاد العلاقة الافقية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهج، يركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة، كأن نربط بين ما يدرس في الرياضيات، وما يدرس في العلوم والاجتماعات والتربية الفنية والرياضية وغيرها من فروع المعرفة المختلفة، بالاضافة الى نقل المبادئ

التي يتعلمها الطالب الى أي فرع من فروع المعرفة، أو أي مشكلة تعترضه.

2 - **التكامل الرأسي**: او ما يسميه البعض البناء الحلزوني او اللولبي للمنهج، ويعني ببساطة التوجه نحو نسقية العلم في المناهج، واتخاذ مفهوم محوري والارتقاء به عمقاً واتساعاً وتداخلاً في فروع العلم الاخرى وفي الحياة، كلما ارتقى الطالب من صف الى صف اعلى.

على ان يتم البدء باستخدام التكامل الرأسي (المدخل الحلزوني) في بدايات مراحل التعلم الرسمي، على ان تصبح خرائط منهجية كدستور تنفيذ للعمل يتضح فيه، المجال، والتسلسل، والتوقيت، والتداخلات المقصودة بين عناصر المحتوى المختلفة من داخل المقرر او من خارجه، التي تدعم عمليات التعليم والتعلم، سواء اكانت بصورة مقررات اضافية ام انشطة، وهذا ايضا يدعم النمذجة الرياضية، حيث ان المعلم الجيد يستطيع البدء في مراحل التعلم الاولية ليصل الى المشكلات والموضوعات المناسبة للمستوى، وفي مستوى اعلى يقدم التطبيقات ذات الافكار الاعمق ويتدرج في ذلك ليصل الى مستوى تصبح فيه النمذجة نمطاً وسلوكاً عاماً للتعلم عموماً (العمري، 2009).

اسس بناء المنهج التكاملي:

يقوم بناء المنهج التكاملي على الاتي:

1 - **تكامل الخبرة**: يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة ذات الانشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة، حيث ان الطبيعة البشرية متكاملة ولا يمكن الفصل بين الخبرات البشرية لانها كل متكامل وبالتالي ينبغي تناولها من منظور وليس منفصل كما هو متبع في المنهج المنفصل.

2 - **تكامل المعرفة:** حيث ان المنهج المتكامل يقوم على اكساب الطلبة المعارف بصورة كلية شاملة، لان الدراسة وفق اسس المنهج المتكامل تتخذ من موضوع واحد محوراً لها وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للطلبة الالمام به متكاملاً، وما ينطبق على تكامل الخبرة ينطبق ايضا على تكامل المعرفة حيث انها متكاملة ومترابطة.

3 - **تكامل الشخصية:** ان الاهداف الاساسية لهذا المنهج بناء شخصية متكاملة من خلال اكساب الطلبة العلوم والمعارف والمهارات والقيم ليصلوا الى التفكير الابداعي المفتوح ومساعدتهم على التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم وهذا الاساس يعتبر من الميزات البارزة في هذا المنهج.

4 - **مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم:** ياخذ المنهج التكاملي رغبات الطلبة وميولهم عند بناء المنهج واختيار المقررات الدراسية وكذلك حين تنفيذها.

5 - **مراعاة الفروق الفردية:** يهتم المنهج التكاملي بتوفير الدراسات الاختيارية المتنوعة بقصد مواجهة الفروق الفردية عند الطلبة ومن خلال بناء المناهج واختيار المقررات يراعي الفروق الفردية، ويوفر الفرص التي تسمح بالتعرف على خصائص الطلبة واختلاف مستوياتهم ليتسنى للمعلم بدوره معالجة هذه الفروق.

6 - **التعاون والعمل الجماعي:** يركز المنهج على التعاون بين افراد العملية التعليمية حيث يتيح الفرصة لتعاون الطلبة مع معلميهم في اختيار موضوعات الدراسة وفي التخطيط لها وفي تنفيذها وتقويمها (المحروقي، 2007).

نلحظ مما تقدم ان اسس بناء المنهج راعت واشتملت مجموعة من الجوانب وابرزها، الجانب الفلسفي ويبدو ذلك من خلال نظرتها الى الخبرة والمعرفة انها متكاملة ولا يفترض الفصل بينها، فالانسان اثبت من خلال بحوثه واكتشافاته انه متكامل ولا ينبغي ان يعمل في النطاق المحلي وانما ضرورة توافر النظرة الكوكبية وخاصة بعد ظهور العولمة التي تجعل من الجزء كل مترابط لا يمكن الفصل بينها. ويتضح في التنظير النظرة السيكولوجية للطبيعة البشرية ومراعاة الفروق الفردية وميول واتجاهات الطلبة التي يمكن ان تتوافر في المنهج التكاملي، اما الجانب الاجتماعي فأخذ بأهتمام وافر في اسس بناء المنهج التكاملي حيث تعمل هذه المناهج على تدعيم المهارات الاجتماعية المختلفة والتي ذهب معلميها السابقين وهم الاب والام والجد والجدة لان المجتمع تغير وانشغل كلا بنفسه وانتقلت الاسر من أسر كبيرة الى أسر صغيرة وبالتالي كانت الضرورة ملحة لايجاد من يعلم ويربي الطالب على مهارات اجتماعية تحفض توازن المجتمع وخاصة الجانب القيمي.

اشكال تطبيق المنهج التكاملي:

1 - التكامل بين مادتين منفصلتين: ويظهر ذلك اذا تناولنا مادة التاريخ والجغرافية حيث ان التاريخ منفصل عن الجغرافيا ولكن الحديث في موضوع واحد من جوانب مختلفة ادى الى الربط.

2 - تكامل مواد دراسية بغرض تقليل المقررات واعطاء فكره مبسطة عن مواضيع المواد المختلفة، ويتضح ذلك في كتاب الدراسات الاجتماعية الذي يشمل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية.

3 - ايجاد علاقة تكاملية بين مادتين: وذلك بالتنسيق بين معلمي مادتين او اكثر في موضوع واحد مثل الحديث عن مناسك الحج في مادة التربية الاسلامية وينسق مع معلم الجغرافيا مواقع مناسك الحج على الخريطة.

4 - دمج مواد مترابطة في مادة واحدة، مثل مادة طبقات الارض حيث تمثل دمج موضوعات في الجغرافيا بموضوعات في الفيزياء.

5 - دمج عدة مواد مترابطة في مادة واحدة مثل علم دراسة البيئة يتركب من مواد علم الارض والجغرافيا والكيمياء والسياسة وعلم الاجتماع.

6 - تنظيم المنهج على وحدة دراسية ملتزمة بموضوع واحد وتعالج ناحية ذات اهمية في حياة الطلبة.

خطوات بناء المنهج التكاملي:

ان المنهج التكاملي مثله مثل أي منهج له اهدافه واسسه وخطواته يعتمد عليها في البناء والتنفيذ والتقويم وخطوات التنظيم تعتمد على شكل البناء الذي نريده من الاشكال السابقة الذكر، ولكن سوف نعرض في هذا الجزء الخطوات المشتركة لبناء المنهج التكاملي، وقد اورد (تنظيمات المنهج التربوي المعاصرة) خطوات التخطيط للمنهج التكاملي كما يلي:

اولاً:- العناصر الاساسية:

وهي اهم العناصر التي تسهم بدرجة كبيرة في ربط الخبرات المختلفة وهي:

أ- المفاهيم: حيث يستعان به في تكامل المناهج من خلال عدة صور منها تقديم المفهوم الواحد في درجات متتابعة من الصعوبة، او على مستوى رأسي ويتقدم في المادة الواحدة في عدة سنوات، او على مستوى افقي في المواد الدراسية خلال السنة الواحدة.

ب- المهارات: ويمكن الاستفادة منها بنفس الصورة التي يستفاد من المفاهيم وكذلك يمكن تفعيلها في المراحل الاولى بمستوى بسيط ثم تتوسع في المراحل التي تليها.

ج- القيم: وتشمل الصفات الحميدة والقيم العليا التي نريد غرسها في المتعلمين ونتعمق فيها في مختلف المراحل الدراسية.

ثانياً: المبادئ التنظيمية:

وتشتمل على طريقة تنظيم العناصر السابقة الذكر والتي تأخذ اشكال متباينة في التنظيم ومنها:

أ- **من الخاص الى العام:** ونبدأ من الفرد وخصوصيات الجزء ثم نعمم الى ان نصل الى اعلى مستوى سواء المجتمع او الدولة او الاقليم او العالمية.

ب- **من القديم الى الحديث:** وهذا المبدأ لا يشمل جميع المواد والمعارف وانما يصلح للبعض مثل المواد التاريخية او التي مرت بمراحل اما الغالبية فيجب ان تلامس الحياة اليومية.

ج- **من الحسي الى المجرد:** الطفل الصغير يتعامل مع المحسوس ولا يفقه في المجرد ولذلك عند التنظيم نراعي في المراحل الاولى للتعليم الاشياء المحسوسة وفي المراحل العليا يمكننا طرح المواد المجردة.

ثالثاً:- تنظيم بنية المنهج التكاملي:

وتتم من خلال الزوايا التالية:

النظر الى البنية على اساس انها تتكون من:

أ- مواد معينة محددة لكل منها حدودها الفاصلة.

ب- ميادين واسعة، وترتبط بينها المواد المتجانسة مثل الدراسات الاجتماعية تشمل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية.

ج- محور تنتظم حوله وترتبط به المواد الدراسية او الميادين الواسعة.

د- وحدة دراسية واحدة يعالج من خلالها، جميع جوانب البرنامج المدرسي.

ويتم النظر الى عناصر تنظيم البنية من الزوايا التالية:

- مقررات ينظم محتواها طبقا لنوع من انواع التتابع، وذلك مثل: دراسات اجتماعية رقم (1) ودراسات اجتماعية رقم (2) وهكذا.

- مقررات لفصل دراسي واحد او لسنة دراسية كاملة، مثل تدريس التاريخ القديم في سنة ما ثم تدريس تاريخ العصور الوسطى في سنة تالية وهكذا.

تقييم المنهج التكاملي:

بعد الاطلاع على المنهج التكاملي نستطيع ان نكون نظرة تقييمية للمنهج التكاملي نعرضها بصورة ايجابيات وسلبيات وهي كما يلي:

اولاً : الايجابيات:

أ- يكتسب المتعلم عدة مهارات من بينها التفكير والحوار والمناقشة وطرح الاسئلة والنقد والتحليل والتوقع.

ب- يكتسب المنهجية العلمية في التفكير، لانه عندما يتناول مواضيع الكتاب يتناولها من زوايا مختلفة.

ج- امكانية تطبيق المادة في حياته اليومية.

د- تثقيف المعلم والمتعلم في الموضوع المطروح من عدة جوانب.

هـ - تعزيز التعاون بين المتعلمين من خلال عمل المجموعات اثناء التطبيق.

ثانيا : السلبيات:

أ- سطحية المادة وعدم التعمق.

ب- تحتاج الى كادر ذات كفاءة عالية ومتمكن ولديه قاعدة معرفية متوسعة بحيث يكون قادر على ايجاد الصلات بين المناهج المختلفة.

ج- صعوبة تقبل الطلبة لعدة مواضيع في الحصة الواحدة.

د- تحتاج الى جهد مضاعف من المعلم لتحقيق اهدافه في الحصة الواحدة وخاصة انه يجمع اكثر من تخصص في الحصة الواحدة.

هـ - تحقيق اهداف الدرس في المنهج التكاملي اقل جودة من المناهج المنفصلة لان اغلب المعلمين تكون معلوماتهم خاصة بتخصص واحد فقط.

منهج التعليم التكنولوجي Presentation Transcript:

ظهر هذا المنهج بعد انتشار استخدام التكنولوجيا في التعليم، بموجبه يمارس المتعلم وسائط تكنولوجية في التعليم تمنحه فرصة التعلم على وفق قدراته، وتمنحه الحرية في اختيار الوقت الذي يلائمه لذلك يعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية والعنصر الفاعل فيها.

متطلبات المنهج التكنولوجي:

يتطلب المنهج التكنولوجي ما ياتي:

1 - تحديد اهداف المنهج اجرائياً بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

2 - تقديم المحتوى في وحدات او اطر يؤدي التعلم السابق منها الى التعلم اللاحق، ويتأسس التعلم اللاحق على التعلم السابق، وترتب الوحدات على شكل خطوات متسلسلة مبرمجة بصورة خطية او متشعبة ويقوم المتعلم بتعلمها حسب تسلسلها خطوة بعد اخرى تبعاً لنوع المهمة ولا ينتقل من خطوة الى اخرى قبل اتقان السابقة.

3 - تقديم المحتوى بشكل مثيرات تعرض امام المتعلم بوسائل تكنولوجية كالحاسوب والحقائب التعليمية، والكتب المبرمجة وغيرها.

4 - مراعاة مبدأ تفريد التعليم والفروق الفردية بين المتعلمين.

5 - تقديم الفرص الكافية للتعلم الذاتي.

6 - تجريب محتوى البرنامج قبل تطبيقه.

مزايا استخدام التعليم الالكتروني:

1 - لا يعترف بحاجز الزمان ولا المكان.

2 - يمكن للمتعلم ان يتفاعل فعليا مع المعلم في بعض اشكال التعليم الالكتروني.

3 - يستطيع المتعلم الوصول الى احدث ما كتب في ميدان دراسته ويتصل بالخبراء والمختصين بسهولة.

4 - يستطيع المتعلم تناول المقررات الدراسية في مكانه واثناء ادائه لعمله.

5 - يمكن للمعلم ان يقوم بمهامه في أي وقت وفي أي مكان.

6 - يمكن للمعلم ان يوجه الطلبة الى ما يحتاجون اليه بسهوله.

7 - يمكن للمعلم تحديث المادة العلمية في مقرره في أي وقت وبسهولة.

نتائج التعليم الالكتروني:

من اهم نتائج التعليم الالكتروني هي:

1 - **تنمية قدرات الطلبة على التعلم المستقل:** او التعلم الذي يعتمد فيه المتعلم على ذاته في تحقيق اعلى مستويات التفكير.

2 - **الفردية:** تسمح البرامج الالكترونية بتفريد المواقف التعليمية لتناسب الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم، وخبراتهم السابقة، واساليب تعلمهم وسرعة تعلمهم.

3 - **التنوع:** توفر البرامج الالكترونية بيئة تعلم متنوعة يجد فيها المتعلم ما يناسبه من بدائل واختيارات تعليمية تتناسب مع قدراته، واستعداداته واحتياجاته.

4 - **التكامل:** حيث تتكامل الوسائط المتعددة في البرامج الالكترونية لتحقيق الهدف المنشودة لبرنامج معين.

المعايير التي يجب توافرها في برامج الكمبيوتر التعليمية المرتبطة بالتعليم الالكتروني:

1 - مناسبة محتوى البرنامج لعمر المتعلم وخلفيته الثقافية، والمستوى التحصيلي والمرحلة التعليمية.

2 - التاكيد على ايجابية المتعلم في التفاعل مع البرنامج.

3 - توفير عنصر الجذب لانتباه المتعلم من خلال تضمين البرنامج العديد من مصادر التعلم كالصور والرسوم والاشكال وغيرها والاحداث والجداول.

4 - تضمين البرنامج امثلة تيسر من عملية التعلم.

5 - تقديم التوجيهات والارشادات الواضحة التي تحدد كيفية الاستفادة من البرامج.

6 - اتاحة الفرصة للمتعلم في التحكم والابحار في البرنامج، والتوقف والخروج منه في الوقت المناسب له.

7 - ان يشتمل البرنامج على تقويم تكويني، وتغذية راجعة وتقويم ذاتي يساعد المتعلم على التعرف على انجازاته.

8 - سهولة اللغة المستخدمة، ووضوح الاسلوب وخلوه من الاخطاء.

9 - ان يضمن التفاعل بين المعلم والمتعلم، والمتعلم الحر، والمتعلم والمحتوى حسب الموقف.

منهج الالعاب:

ان ظهور منهج الالعاب حصل نتيجة التقدم التكنولوجي في مجال الالعاب التعليمية، وظهور الاتجاهات التربوية الحديثة التي تشدد على التعلم باللعب لانه يشكل وسطاً تعليمياً فعالاً لتحقيق الاهداف التربوية لما يترتب عليه من جلب انتباه المتعلمين، واستمرار تفاعلهم مع الموقف التعليمي الذي يوضعون فيه،

وتوفيره مناخاً يمتزج فيه التحصيل المعرفي والتسلية ويولد الاثارة والتشويق فيحبب التعلم للمتعلم وخاصة عند الاطفال حيث يشكل اللعب مدخلاً اساسياً لنموهم معرفياً واجتماعياً وحركياً ، وادراك المفاهيم وتنمية قدراتهم ومهارات الاتصال والعلاقات الاجتماعية ، والقدرة على الضبط الذاتي او تنظيم السلوك لمؤامة الاداريين مع اللاعبين، وعلى هذا الاساس فان لمنهج الالعاب اهدافا معرفية وحركية ووجدانية.

شروط اعتماد الالعاب في المنهج التعليمي:

1 - ان تكون جزءاً من البرنامج التعليمي وتتصل اتصالاً دقيقاً بالاهداف التربوية وان توفر فرصاً لتحقيقها.

2 - ان تمثل الواقع بحيث يشعر المتعلم عندما يمارسها وكانه يتعامل مع الواقع.

3 - ان تكون ملائمة لقدرات المتعلمين الذهنية والجسمية.

4 - ان تتوافر البيئة التعليمية والمكان والزمان الملائمين لاستخدامها.

5 - ان تكون قليلة الكلفة ممكنه الاستعمال خالية من التعقيدات.

6 - ان يتوافر عنصر السلامة والامان في استخدامها.

7 - ان تتلائم واعداد المتعلمين الذين يراد ان يستفيدوا منها.

8 - ان يكون هناك معيار واضح للفوز فيها.

منهج الوحدات :

تتسم الوحدة بانها تقوم على اساس التكامل المعرفي، وايجاد العلاقة بين المدرسة والحياة والاهتمام بانواع الانشطة والسعي الى تحقيق مبدا شمول الخبرة.

ونظرا لوجود نوعين من الوحدات فقد ترتب على ذلك وجود تصميمين هما :

1- منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية.

ان في هذا المنهج تعد المادة الدراسية المحور الرئيس كما هو الحال في منهج المواد المنفصلة، غير ان المادة هنا ليست غاية بحد ذاتها، انما الغاية هي معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين، فضلاً على ان هذا المنهج لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة او بين مادة واخرى، وبذلك يزيل تلك الفواصل تماماً فيعالج عيباً كبيراً من عيوب منهج المواد المنفصلة. وهناك من يعد هذا المنهج صورة متطورة لمنهج المواد المنفصلة. ان الوحدات القائمة على المادة الدراسية متنوعة ولها صور عديدة تتمثل في:(عطية – 2009 – 217)

أ- وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة.

ب- وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات أي جعل المشكلة عنواناً للوحدة.

ج- وحدات تدور حول قاعدة عامة او تقييم.

د- وحدات تدور حول المسح او التتبع.

2- منهج الوحدات القائمة على الخبرة والنشاط:

هي تلك الوحدات التي تهتم بالخبرات التربوية وتتبنى حاجات المتعلمين واهتماماتهم ومشكلاتهم، وبذلك فان منهج الوحدات القائمة على الخبرة يقترب من منهج النشاط.

ولكون الميول والحاجات متغيره لا تعرف الثبات فلا يمكن اعداد منهج الوحدات القائمة على الخبرة مسبقا وعلى هذا الاساس فان هذا النوع من المناهج يتفق مع منهج النشاط غير ان نوع الوحدات يخطط في حدود منهج متفق عليه (جامل – 2002).

مميزات الوحدات التعليمية:

1 - ان تدريس أي موضوع يكون متواصلاً ومترابطاً وله معنى واضح.

2 - انها تعتمد اعتماداً اساسياً على نشاط الطلبة، وهذا النشاط يتيح لهم المرور بخبرات وهي جوهر المنهج بمفهومه الحديث، كما ان عن طريق النشاط يكتسب الطلبة المعلومات والمهارات وتتكون لديهم العادات والاتجاهات المرغوب فيها، كما ان النشاط يجعل الطالب ايجابيا في عملية التعلم ويسمح له بالمشاركة والاسهام في مختلف الاعمال، وهذا له تأثير على شخصيته وسلوكه.

3 - انها تراعي مبدأ الفروق الفردية اذ يقوم كل طالب بالعمل الذي يتناسب مع قدراته وميوله.

4 - تعمل على تزويد الطالب بالمعلومات والحقائق والمفاهيم للتنظيم السيكولوجي الذي يتطلب تقديم المعلومات للطالب عندما يشعر بحاجة اليها ورغبة فيها وليس للتنظيم المنطقي الذي يفرض على الطالب معلومات لا يشعر باهميتها (عفاف واخرون – 2008 – 51).

5 - تعمل على ربط المدرسة بالبيئة وذلك عن طريق الانشطة التي تتمثل في الرحلات والمعسكرات والزيارات الميدانية وكذلك في اقامة الندوات والمعارض.

6 - تعمل على تحقيق اهداف تربوية في منتهى الاهمية في هذا العصر الذي نعيش فيه مثل تنمية القدرة على التفكير العلمي والقدرة على التخطيط والعمل الجماعي والتعاوني.

7 - تساعد على تحقيق مفهوم التعليم الذاتي وهو الذي يرتكز على مبدا تعليم الطفل كيف يتعلم ويتم ذلك عن طريق الانشطة المختلفة والمتنوعة التي يقوم بها كل طالب (الوكيل والمصري – 2007 – 291).

عيوب الوحدات التعليمية:

ان العيوب ليست جوهرية وانما هي عيوب عرضية من الممكن للمعلم او المدرس التغلب عليها وتحاشيها ومنها:

1 - ان التدريس بالوحدات يستغرق وقتا طويلاً قد يؤثر على مواعيد تدريس بقية الفعاليات المدرجة في المنهج المقرر.

2 - ان التدريس بالوحدات يتطلب جهدا اضافيا من المعلم والتلميذ.

3 - عند تقسيم مفردات النشاط (الفعالية) قد يكون غير مناسب لا عمار التلاميذ او رغباتهم ولا سيما في طريقة الوحدات المعتمدة على الميادين الدراسية.

4 - انها صعبة التنفيذ في معظم الدول النامية للاسباب التالية.

- انها تتطلب مدارس تتميز باتساع مبانيها وجودة تجهيزاتها بالالات والمعدات وهذا يحتاج الى مبالغ كبيرة في الوقت الذي نجد ان الميزانية المخصصة للتعليم غير كافية في معظم هذه الدول.
- ان الوحدات التعليمية تناسب المرحلة الابتدائية على احسن وجه ولو اردنا اعداد او تدريب معلمي هذه المرحلة فان هذه العملية تستغرق عشرات السنين نظرا لكثرة اعدادهم مما يصعب معه تعميم هذا النظام.

تدريس الوحدة:

يقع تدريس الوحدة على عاتق المدرس، ولا يقصد من تدريس الوحدة، شرح المعلومات وتبسيطها على وفق ما كان متبعا في ظل المنهج التقليدي وانما يقصد منها الجهد والاعمال والطرق والاساليب التي يتبعها المعلم مع الطلبة من لحظة اختيار موضوع الوحدة حتى الانتهاء منها.

خطوات تدريس الوحدة:

تمر عملية تدريس الوحدة بعد خطوات رئيسية نوجزها فيما يلي:

اولاً: اثارة اهتمام الطلبة وتهيئتهم لدراسة الوحدة:

من المفروض ان لا يقوم المعلم باخبار الطلاب بانهم سيقومون بدراسة وحدة معينة حتى لا يشعروا بان هذه الوحدة مفروضة عليهم، وسواء اكانت الوحدة قائمة على المادة ام على الخبرة فان واجب المدرس ان يستثير اهتمام الطلاب لاختيار موضوع الوحدة ويتم ذلك بطرق مختلفة نذكر بعضها على سبيل المثال.

- ادارة مناقشة حول حدث من الاحداث المهمة بحيث يؤدي الى اثارة ميل الطلبة نحو الموضوع الذي تدور حوله الوحدة.
- ادارة مناقشة حول خبر من الاخبار او موضوع من الموضوعات تم ذكره في كتاب او صحيفة او مجلة.
- ادارة مناقشة حول موضوع من الموضوعات مرتبط بحاجات الطلبة ومشكلاتهم.
- القيام برحلة او زيارة ميدانية لاحدى المؤسسات او المناطق ثم مناقشة الطلبة في مشاهداتهم وتوجيه هذه المناقشة نحو الموضوع المرغوب دراسته.
- عرض فيلم تعليمي ثم مناقشة الطلبة في احداثه ثم نقوم بتوجيه المناقشة نحو الموضوع المرغوب في دراسته.
- زيارة معرض او متحف ثم مناقشة الطلبة في بعض ما شاهدوه.
- توجيه سؤال مباشر للطلبة عن اهم الموضوعات التي يرغبون في دراستها ومناقشتهم حتى نتأكد فعلا من اهمية الموضوع المقترح دراسته بالنسبة لهم.

انموذج الوحدة القائمة على الخبرة والنشاط

الموضوع	موافق	غير موافق	البدائل المقترحة
محور الارتكاز هو الخبرات			
مصدر اشتقاق الوحدة هو حاجات الطلبة او مشكلاتهم			
يقوم باعدادها الخبراء والمعلمين والطلبة			
يشترك الطلبة في التخطيط لهيكل الوحدة وكذلك في التخطيط لتنفيذها			
يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا ثم يشترك الطلبة في تخطيط بعض جوانبها وفي تعديل خطة أي جانب			
يتم اختيار هذه الوحدات من جانب الطلبة			
يقوم فيها الطلبة بقسط وافر من النشاط			
تتيح الفرصة للمعلم لمراعاة الفروق الفردية			
تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي على نطاق واسع			
يتجاوب الطلبة معها بصورة كبيرة لانها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم			
تتيح للطلبة فرصة كبيرة للتعبير عن قدراتهم الذاتية بعيدا عن قيود المنهج التقليدي			
تساهم مساهمة فعالة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع			
تتيح الفرصة لتحقيق معظم الاهداف التربوية			

طرق بناء المناهج الدراسية وتنظيماتها:

ان الطرق المتبعة في تنظيم وبناء المناهج الدراسية هي:

1- التخطيط:

ان التطوير الناجح مثله مثل اية عملية يقوم بها الفرد او الجماعية هو الذي يبنى على تخطيط سليم، وهذا يستدعي وضع خطة شاملة تتعرض لجميع الجوانب على ان تتوفر لهذه العملية الاحصائيات الحقيقية والبيانات الوافية، ومن الضروري وضع هذه الخطة في صورة مراحل متابعة على ان يحدد لكل مرحلة اهدافها والطرق والوسائل والاساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المحدد لها بحيث يمكن تقويم كل مرحلة اولاً بأول، وحتى تكون الخطة سليمة وجب ان تركز على النقاط التالية:

1 - مراعاة مبدأ ترتيب الاولويات.

2 - مراعاة الواقع والامكانيات المتاحة.

3 - الاخذ بمفهوم الشمول والتكامل.

4 - دقة البيانات والاحصائيات.

5 - المرونة.

2- استناد التطوير على دراسة علمية للطالب والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية:

تستدعي الدراسة العلمية تحديد التغيرات التي طرأت على الطالب وميوله وقدراته وحاجاته ونموه والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك دراسة العوامل التي تؤدي الى زيادة تكيفه مع بيئة المدرسة حتى يتمكن من تحمل اعباء التعليم الذاتي والتعلم المستمر، وهو بالطبع لا يمكنه تحمل هذه الاعباء الا اذا احب المدرسة والدراسة وزاد تكيفه معهما.

وتستدعي الدراسة العلمية للبيئة دراسة مصادر البيئة المختلفة وطرق استغلالها والتغيرات المنتظر حدوثها بحيث يعمل المنهج الجديد على مراعاة كل هذه العوامل.

اما بالتسبة للاتجاهات العالمية وروح العصر فمن الضروري ان يعمل التطوير على مسايرتها ، وهذا يستدعي تحديداً دقيقاً لخصائص هذا العصر حتى تعمل المناهج على مراعاتها ، واهم خصائص هذا العصر هي:

1 - انه عصر التقدم العلمي.

2 - انه عصر الانفجار المعرفي.

3 - انه عصر التخصصات.

4 - انه عصر الماديات.

5 - انه عصر التغير السريع.

6 - انه عصر القلق والتوتر النفسي.

3- **التجريب**:

يلعب دوراً رئيسياً في تطوير المناهج على اساس علمي، وللتجريب اهداف عديدة اهمها:

1 - اثبات صحة او خطأ الموضوع المراد تجريته.

2 - معرفة جوانب القوة والضعف.

3 - اتاحة الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التي تواجهه عند التجريب.

4 - اتاحة الفرصة للتعرف على مدى تأثير احد الجوانب في الجوانب الاخرى.

4- الشمول والتكامل والتوازن:

من الضروري ان يتعرض التطوير لجميع جوانب المنهج وبالتالي يجب ان يكون التطوير شاملاً، كما يجب ان يكون متكاملاً وذلك لان كل جانب من جوانب المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجوانب الاخرى فهو يؤثر فيها ويتأثر بها.

ومن امثلة التكامل في المناهج:

أ- التكامل بين النظري والعملي.

ب-التكامل بين طرائق التدريس.

ج- التكامل بين وسائل التقويم.

ويجب ان يهتم التطوير بمفهوم التوازن ويستدعي تحديد الوزن النسبي لكل عامل او جانب وفقاً لقدرته ومساهمته في تحقيق الهدف وفقا للدور الذي يمكنه القيام به في اطار الخطة العامة، والتوازن المطلوب في جوانب كثيرة في العملية التربوية على النحو التالي:

أ- التوازن بين جوانب النمو المختلفة.

ب- التوازن بين المواد الدراسية والانشطة.

ج- التوازن بين النظري والعملي.

د- التوازن بين القديم والحديث عند بناء المقررات الدراسية.

5- التعاون:

من الضروري ان يكون التطوير تعاونياً والتطوير التعاوني هو الذي تشترك فيه كل الاطراف التي لها صلة مباشرة او غير مباشرة بالعملية التربوية مثل الطالب المعلم، المدير والموجه(المشرف)، والخبير وولي الامر، ورجل الاقتصاد، وعالم الدين، والطبيب والمهندس والسياسي.

6- **الاستمرارية:**

التطوير في حد ذاته مستمر ولا ينتهي ابداً ، الا انه يتم في صورة عمليات متتالية ومتلاحقة، ولكل عملية منها بداية ونهاية، فاذا بدأنا مثلا بعملية التطوير رقم واحد وانتهينا منها فالذي يحدث هو انه بعد عدة سنوات لا بد من القيام بعملية التطوير رقم 2 ثم رقم 3 وهكذا.

ومن الاصلح ان تفصل بين عمليات التطوير مدة زمنية لا تقل عن خمس سنوات حتى:

أ- تعطي للمنهج المطور فرصة للاستقرار.

ب- حتى يكون التطوير اقتصادياً.

ج- حتى يمكن الحكم على المنهج بطريقة موضوعية.

لهذا يجب التركيز عند تنظيم وبناء المنهج الدراسي على الطرق الاصلح، وهي التركيز عند تطوير المنهج في اطار مستقبلي على كل من يستطيع تحقيق الاستيعاب والتمكن المقبول بالنسبة للتكنولوجيا واستخدامها في شتى المجالات والتأكيد على بعض القيم الاصيلة التي تتعرض للاهتزاز والضياع والعمل على ممارسة الحياة التعاونية، والبعد عن الفردية المطلقة في العمل والانانية التي تدمر الجماعات والمجتمعات واكساب الطلاب مهارة الاختيار المهني والتأكيد على فكرة التعلم الذاتي وعلى اكساب الطلاب مهارات التفكير والابداع، والعمل على تحقيق كل من البعد المحلي والبعد القومي والعالمي لمفهوم المواطنة او بمعنى ادق العمل على تحقيق مفهوم الانسانية واعداد الانسان الصالح لكل زمان ومكان.

ادخال مهارات التفكير في المناهج الدراسية:

اهتمت مشروعات تطوير المدرسة في العقود الاخيرة بادخال مهارات التفكير ضمن المناهج الدراسية، وذلك للقناعة بان امتلاك مهارات التفكير السليم يعد الطالب بشكل افضل لمواجهة الحياة.

وهناك توجهان عامان في تدريس مهارات التفكير:

الاول: تخصيص برنامج مستقل لتدريس التفكير، بحيث يكون تدريس التفكير مادة مستقلة.

الثاني: دمج تدريس مهارات التفكير ضمن المواد الدراسية بحيث يتم تمرين الطلاب على هذه المهارات من خلال انشطة المواد الدراسية الاخرى (جيمس وهربرت – 1416 هـ -)

ان الاخذ بالتوجيه الثاني يتضمن اقامة ورش عمل للمشرفين لتزويدهم بمهارات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي والعمل على مشروع متكامل لتطوير تدريس مهارات التفكير. وبشكل عام فان مشروع التطوير الشامل للمناهج يجب ان يسير على هذا التوجه ويؤكد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وبالذات التفكير الناقد. ضمن اهداف المشروع الشامل لتطوير المناهج من خلال الاتي:

1 - ايجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.

2 - تضمين المناهج التوجهات الايجابية الحديثة في بناء المناهج، ومنها مهارات التفكير، مهارات حل المشكلات، مهارات التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.

ومن المؤكد ان وسائل الاعلام في هذا العصر من المصادر الاساسية للمعرفة ولدعم هذا التوجه على المؤسسات التربوية ذات العلاقة اصدار دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير على ان يشتمل الدليل على اربعة محاور:

الاول: مصطلحات ومفاهيم عن التفكير وانواعه.

الثاني: مهارات التفكير.

الثالث: الاستراتيجيات والطرائق التي تسهم في تنمية التفكير.

الرابع: نماذج تطبيقية في تعليم التفكير.

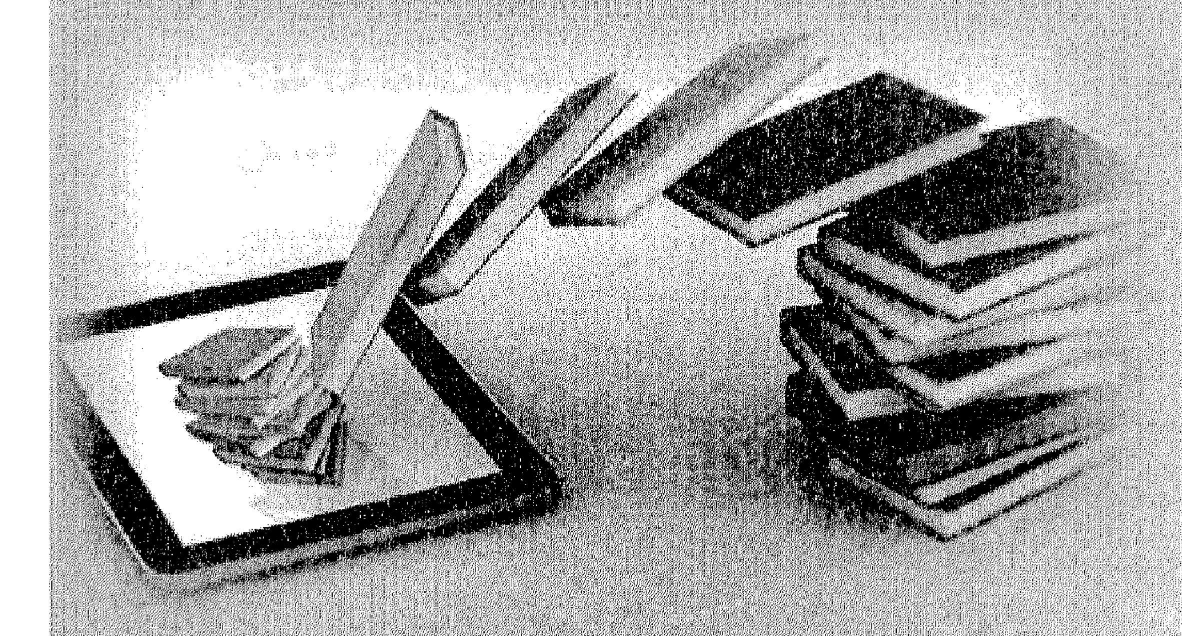
كما انه في مجال تطوير المعلم في هذا المجال اعداد مشروع تطوير استراتيجيات التدريس والذي يهدف الى تزويد المعلمين باستراتيجيات تدريسية حديثة تركز على مهارات التفكير وتنشيط دور المعلم في العملية التدريسية على ان يكون الهدف العام للمشروع " تطوير ممارسات المعلمين من خلال تدريبهم على استراتيجيات تدريس جديدة تفاعلية تشجع المتعلمين على اكتشاف المعارف وبنائها وتتضمن.. نشاطات مفتوحة النهايات، تسمح بالتفكير الحر النشط، وتحفز المتعلمين للتساؤل والبحث ".

ومن الاستراتيجيات المهمة التي يجب ان تقدم في المشروع، والتفكير الناقد الابداعي، العصف الذهني، والتعرف على الانماط، وخرائط المفاهيم، والاستقصاء.

المناهج التربوية المعاصرة

5 الفصل الخامس

تقويم المناهج التربوية



الفصل الخامس

تقويم المناهج التربوية

مفهوم التقويم:

يعتبر التقويم عملية واسعة وهادفه تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم اصدار الاحكام للوصول في النهاية الى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملية التقويمية وتحسين نتائجها.

ويشير (Baumgartner) بان التقويم هو العملية التي تستخدم المقاييس، وغرض المقاييس جمع البيانات وفي عملية التقويم تفسر البيانات لتحديد مستويات حتى يمكن اتخاذ القرار ويبدو واضحا ان نجاح التقويم يعتمد بصورة مباشرة على قيمة البيانات المتجمعة، فاذا كانت المقاييس غير دقيقة او غير صادقة فان التقويم يبدو مستحيلاً.

وجوهر التقويم من منظور النظم هو عملية (Process) لها اهميتها حيث يعتمد عليه بشكل اساسي في اتجاه ومسار التغذية الراجعة، باعتبار ان الاصلاح او التعديل هما رد فعل للتقويم الفعال ونتيجة منطقية له.

والتعبير الموضوعي عن التقويم انما يتم عبر المقاييس والاختبارات باعتبارها ادوات لجمع البيانات بطريقة موضوعية وصادقة ثابتة والمقاييس والاختبارات تجتهد ان تجاوب على تساؤلات مثل (الكم)، (والكيف)، فهي تتعامل مع الكم بالارقام والحسابات والنسب والاحصاءات كما تتعامل مع الكيف عن طريق التقدير الموضوعي للمواصفات والدرجات والتصنيفات.

لذا فأن التقويم هو حكم عقلاني بخصوص قيمة الاشياء واختيارها وكشف مدى صلاحية وصحة المعلومات واهميتها من خلال نتائج الابحاث والدراسات والسلوك الانساني.

تناول العديد من المختصين والباحثين مفهوم التقويم، وعرفوه بتعاريف عدة منها ما كان عاماً بسيطاً ومنها ما كان شمولياً لجميع ابعاده.

فعرف التقويم بانه " تحسين او تعديل او تطوير على النحو الذي تتحدد به تلك الاهداف " (ابو حطب – 1973 – 2).

وعرف ايضاً بانه " معرفة القيمة أي معرفة قيمة الشيء او فكرة او معنى او مادة او مهارة او استعداد او خدمة او أي وجه من اوجه النشاط " (عبد اللطيف – 1982 – 604).

وعرف (الوكيل – 1983 – 186) التقويم بانه " العملية التي يقوم الفرد او الجماعة لمعرفة مدى النجاح او الفشل في تحقيق الاهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به، كي يمكن تحقيق الاهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة ".

اما (Good – 1978 – 220) فقد عرفه بانه عملية الحكم على قيمة الشيء او مقداره باستخدام محك خارجي او مقياس معين.

فضلاً عن ذلك فقد عرف التقويم بانه " عملية تجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة نتوصل منها الى احكام عن فاعلية العمل التربوي سواء اكان تدريسياً ام غيره، مستندين في احكامنا الى معايير الكفاءة والفاعلية التي نريد تحقيقها والوصول اليها وتترتب على التقويم قرارات ذات اهمية تتعلق بالطلبة والاساليب والمعلم وغيرها " (ابو لبده واخرون – 1996 – 198).

وبما ان التقويم وسيلة يراد بها الحكم على مشروع او عمل من الاعمال في ضوء الاهداف لمعرفة مقدار النجاح او الفشل فيه لذا فهو عبارة عن عملية لجمع المعلومات والبيانات واصدار الاحكام في ضوء الاهداف المحددة من اجل تحسين عملية الاشراف العلمي او أي عملية اخرى.

ان التقويم يعطي وزناً او يقدر كماً او نوعاً للحكم على ناحية او اكثر من النواحي الهامة لمشكلة او موضوع ما وان هدفه الاساس هو التطوير

والتحسين، لذا فان عملية التقويم يجب ان تسير وفق المخطط المرسوم لها والنتائج فيها تطابق الاهداف من حيث الكم والنوع وان تستند على معلومات وحقائق يمكن قياسها او مشاهدتها والوقوف على اثارها عن طريق بعض الوسائل والمقاييس الدقيقة لاجل القيام بما يلزم من الوسائل والاجراءات لاصلاح ذلك العمل وتحسينه (الربيعي – 2001 – 13).

ويعتمد مفهوم التقويم ايضاً الى التحسين والتعديل ثم التطوير، فالتقويم يعني الحكم على الاشياء او الافراد لاظهار المحاسن والعيوب ومراجعة صدق الفروض الاساسية التي يتم على اساسها تنظيم العمل وتطويره.

وقد عرف (رشدي لبيب واخرون – 1984) التقويم بانه " مجموعة الاحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتدريب وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها، وبالتالي فان عملية التقويم تتضمن تقدير التغييرات الفردية والجماعية والبحث عن العلاقة بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها ".

ويعتبر التقويم حكماً شاملاً وعاماً على الظاهرة المراد تقويمها، ويجب ان يشمل البرنامج التقويمي مجموعة متنوعة من الادوات وفق نظام مخطط مرسوم بهدف الحصول على معلومات وبيانات تتعلق بالموقف المراد اختباره او الظاهرة المراد تقويمها (فؤاد سليمان – 1979 – 381).

ويعرف قاموس (Webster) كلمة التقويم بانها (التحقق من القيمة) ويعرف (ابو حطب وسيد عثمان – 1976) التقويم بانه " عملية اصدار حكم على قيمة الاشياء او الاشخاص او الموضوعات " وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير او المستويات او المحكمات للحكم على هذه القيمة كما يتضمن ايضاً معنى التعديل او التطوير الذي يعتمد على هذه الاحكام (ممدوح عبد المنعم وعيسى عبد الله – 1995 – 45).

هناك فرق بين التقييم والتقويم، فالتقويم اشمل واعم من التقييم الذي يتوقف عند مجرد اصدار حكم على قيمة الاشياء بينما يتضمن مفهوم التقويم اضافة الى اصدار الحكم عملية تعديل وتصحيح الاشياء التي تصدر بشأنها الاحكام.

ويعتبر التقويم عملية واسعة وهادفة تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم اصدار الاحكام للوصول في النهاية الى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملية التقويمية وتحسين نتائجها.

وقد تاثر التقويم في النظريات التربوية الحديثة فضلاً عن التغيير في النظرة للدور المتوقع من التقويم وما يؤديه، اذا تم تحديد التطور الذي حدث على مفهوم التقويم فيما ياتي: (نشوان – 1998 – 160).

1. ظهور نظريات حديثة في تفسير التعليم.
2. تغير دور التقويم في العملية التربوية.
3. التطور في اساليب التقويم والقياس.

مبادىء التقويم:

توجد مبادىء عدة لعملية التقويم وهي:

1. تحديد الغرض من التقويم او تعريف ما نريد تقويمه، اذ انه اذا كان الغرض غير واضح فمن الصعب الحكم على جدوى عملية التقويم، كما انه يصعب التأكد من صحة أي خطوة لاحقة في هذه العملية نحو اختيار اسلوب التقويم المناسب والادوات المناسبة لجمع المعلومات والبيانات.
2. اختيار وتطوير ادوات التقويم المناسبة للغرض من التقويم.
3. وعي المقوم او فريق التقويم بمصادر الاخطاء المحتملة في عملية التقويم.

4. الـوعي بخصـائص عمليـة التقـويم (الشـمول، التـوازن، التنـوع، الاستمرارية).
5. التأكـد مـن اهميـة الجانـب الـذي تم تقويمـه ووضـوح خطـة التقـويم والالتزام باخلاقياته.
6. الوعي بظروف الافراد والجماعات والمؤسسة ذات الصلة بعملية التقويم.
7. احترام ترابط المشرفين والطلبة.
8. المعرفة باهتمامات واحتياجات الطلبة ورعاياتهم.
9. التحسب لآثار الاحكام على الاخرين.

وظائف التقويم:

توجد وظائف عدة للتقويم منها:

1. اتاحة الفرصة لمراجعة الاهـداف المرسـومة والمسـاعدة في الحكـم علـى قيمتها وادخال تعديلات عليها لتصبح اكثر دافعية ويمكن تحقيقها، فالاهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج الى عملية تقويم تبين مدى صدقها او خطئها.
2. المساعدة في رفع مستوى العمل عن طريق تحديد مدى تقدم الافراد نحو الاهداف المقررة، واتخاذ القـرارات اللازمـة لتمكينهم من تحقيق تلك الاهداف بالمستوى المطلوب.
3. الكشـف عـن قيمـة الوسـائل والطرائق والانشـطة المسـتخدمة في سـبيل تحقيق الاهداف.
4. التعـرف علـى نـواحي القـوة والضـعف في تحصـيل الطـلاب ليعمـل علـى تدعيم نقاط القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.

5. تزويد الافراد بمعلومات دقيقة عن مدى تقدمهم وعن الصعوبات التي تواجههم
6. الكشف عن مدى الارتباط بين عناصر المنهج وتكاملها.
7. الكشف عن تسلسل محتوى المنهج ومدى منطقية هذا التسلسل.
8. الحكم على مدى فعالية التجارب المختلفة قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد على ضبط التكلفة وفي الحيلولة من غير اهدار الوقت والجهد.

عناصر عملية التقويم:

لقد حدد العلماء والباحثون ثلاثة عناصر رئيسية تتكون منها عملية التقويم وهي :

1. الاشياء

يمثل الطلبة اكثر الاشياء التي نسعى الى تقويمها ، اذ ان هدف التقويم في المدارس هو معرفة تحصيل الطلبة لاكثر النواحي التربوية فعالية وفائدة ، في حين نجد انه لابد من تقويم العناصر الاخرى للنظام التربوي والتي تسهم في نجاحه مثل: المعلمون، والمدارس، والمنهج وغيرها والتي من المفروض ان تخضع لعمليات تقويم مستمرة ، لان قدرات الطلبة التعليمية تتأثر بهذه العوامل وغالباً ما تعمل هذه المؤثرات على ايجاد الفرصة التي تؤدي الى نجاح او فشل الطالب.

2. المقاييس:

تمثل المقاييس الادوات التي تستخدم لتقويم الاشياء، ومن هذه المقاييس الاختبارات والملاحظات والاستبيانات وغيرها ، ومن الضروري ان نذكر ان هذه المقاييس قد تتعرض للخطأ في القياس، لذا يجب تقويمها هي الاخرى باستمرار

ومن بين المحكات التي تستخدم لتقويم هذه المقاييس كل من: الثبات، والصدق، والموضوعية، وبناء على ذلك فقد نادى المربون بالاهتمام بكل من:

أ. الحاجة لاستعمال مقاييس متعددة عند تقويم خاصية واحدة.

ب. الحاجة الى مهارة فائقة في بناء المقاييس الصادقة.

3. **المعايير:**

وهي المحكات التي نحكم على الاشياء بموجبها، وهناك نوعان مهمان من المعايير، وترتبط كل منهما بنوع مختلف من عمليات التقويم، ويدعى الاول بالتقويم المعياري، بينما يسمى الثاني بالتقويم محكي المرجع.

الاسس التي يقوم عليها التقويم:

توجد مجموعة من الاسس او المعايير التي لابد من مراعاتها عند تخطيط عملية التقويم وتنفيذها ويجب ان تكون هذه الاسس واضحة ومبينة، اذا ما اريد لهذه العملية النجاح في بلوغ اهدافها، ومن هذه الاسس:

1. ان يكون التقويم عملية هادفة أي يبدأ باهداف واضحة ومحددة حتى لا يكون عملاً عشوائياً لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة
2. ان يكون التقويم عملية متكاملة ومكملة لجوانب العملية التربوية لكونه يهدف الى التشخيص والعلاج والوقاية.
3. يجب ان يبنى التقويم على اساس من المشاركة الفعالة، اذ ما اريد لعملية التقويم النجاح وتحقيق الهدف المرجو منها وللقيام بدورها على اكمل وجه، لابد من اشتراك كل المهتمين بالعملية التعليمية بالتقويم، بحيث لا يقتصر التقويم على شخص واحد، بل لابد ان يكون التقويم عملية مشاركة تعاونية بين كل المهتمين بالعملية التعليمية كالمدرس والطالب وولي الامر والمجتمع باكمله، كل حسب اهميته ودوره

وامكانياته، بحيث تتضح مواطن القوة والضعف لتحقيق النمو المتكامل الشامل وتحقيق الاهداف التربوية وتوجيهها الوجهة السليمة.

4. التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والامكانيات والوقت.

5. يجب ان يبنى التقويم على اساس انه عملية شاملة: ويقصد بالشمول هنا هو ان يمتد التقويم ليشمل الاهداف المنشودة جميعها من مهارات ومعلومات وميول واساليب التفكير والاتجاهات والقيم، بالاضافة الى انه يجب ان يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية سواء منها المقررات او الطرائق او الوسائل او النشاطات وغيرها.

6. ينبغي ان يكون التقويم مستمراً: يجب ان يلازم التقويم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، فالتقويم المستمر يساعد كل من المشرف والمعلم والطالب على معرفة مدى تقدمهم فيما ينجزون مع كل خطوة او مرحلة يحققونها ليدركوا جوانب الضعف ومحاولة معالجتها من اجل تغيير المسار وبلوغ الهدف

7. يجب ان يبنى التقويم على اسس علمية: ان التقويم العلمي هو الذي يتسم بالصدق والثبات والموضوعية، وهذه السمات تكون عوناً على اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة.

8. تتم عملية التقويم باسلوب ديمقراطي وتستند الى احترام شخصية الطالب من خلال مشاركته في تقويم ذاته ليتقبل نتائجه قبولاً حسناً.

9. ينبغي ان تكون عملية التقويم متكاملة أي تهدف الى التشخيص والعلاج والوقاية.

10. ان يستند التقويم على معلومات وحقائق يمكن قياسها او مشاهدتها والوقوف على آثارها عن طريق بعض الوسائل والمقاييس الدقيقة لاجل القيام بما يلزم من الوسائل والاجراءات لاصلاح ذلك العمل وتحسينه.

11. ان يشترك كل من الطالب والمدرس والمشرف والمدرسة واولياء الامور ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات ذات العلاقة بعملية التقويم.
12. عدم اغفال التقويم دور البيئة والمجتمع وتأثيرها في عملية التقويم والنتائج المترتبة على ذلك.
13. ان تكون ادوات التقويم متنوعة.
14. ان تكون عملية التقويم اقتصادية.
15. ان تكون عملية التقويم متوازنة.

اساليب التقويم:

ان اساليب التقويم التي يمكن تطبيقها على العاملين واجراءاتها مفيدة لهم لانها تمثل اساليب للتحليل الذاتي وهذا شيء مهم اذا اعتبرنا ان تكوين المعلم المستمر يجل ان يحافظ لا على الكفاءة فحسب بل ينبغي كذلك ان يساعده على الامعان في مهاراته في التدريس وتحسينها حتى يتمكن من مجابهة العملية التربوية الحديثة باتباع اساليب التقويم الاتية:

1. يجب ان يشارك في عملية التقويم اكثر من شخص واحد وذلك لجعل عملية التقويم ذات قيمة من الناحية العلاجية وتتحقق مع الاتجاهات الحديثة التي تقوي العلاقة بينهم وتفسح المجال لتبادل وجهات النظر بحرية وبصراحة لاجل التوصل الى حل المشكلات التي تواجههم.
2. جعل عملية التقويم متغيرة وبشكل موضوعي وعدم جعلها تجري وفق سياق واحد وباسلوب متكرر وذلك لابعاد الملل والضجر عن المعلمين وتحفيزهم للابداع في عملهم والشعور بالمسؤولية.
3. الغاء السرية في التقويم لان من يشملهم التقويم او يتعلق بهم بصورة من الصور يجب ان يطلعوا على نتائج اعمالهم وانشطتهم ليتعرفوا على نواحي القوة والضعف في جوانب عملهم ليستطيعوا تحسينها وتعطيهم

السبل الضرورية والوقت الكافي لتحديد وتعريف خبراتهم للوصول الى نظرة مستقبلية تغير من ادراكهم ومعارفهم.

4. ان يكون التقويم تشخيصياً لتحديد الاساليب والعوامل المؤثرة على انشطة المعلم والمهام الموكلة له وعدم مقارنتها مع زميل اخر له او مع صورة المعلم المثالي، او على ضوء ما كانوا عليه سابقاً.

5. الاعتماد على مبدأ الكفاءة بالزيارات وعدم تحديدها بسنوات الخدمة الوظيفية لان المعلم الكفء تقل حاجته للاشراف التفصيلي اما الضعيف فهو الذي يحتاج اليه بشكل مستمر لرفع كفاءته الاختصاصية ومساعدته على الامعان في مهاراته التدريبية وتحسينها من اجل تطوير عمله.

6. استخدام الخاصيات في التقويم لكونها تحتوي على اكثر معلومات من التقويم الرقمي من ناحية وانها اكثر بنية من الوصف الكلامي غير المفيد من ناحية اخرى وان الهدف الحقيقي من تطبيقها على نماذج التقويم هو بيان الفروق بين مختلف اساليب التقويم المختلفة.

7. اتباع اساليب الاختبار والتقويم التي تستجيب الى حاجات عمل المعلم مثل اختبارات المقال التي تستعين بنماذج لمواضيع جيدة ولمواضيع رديئة بدلاً من مخاطر الاختبارات التي تتطلب تحرير مقالة وخاصة المشكلات المرتبطة بالتقويم الموضوعي للاختبارات من اجل المحافظة على الثبات والموضوعية.

8. استخدام الاختبارات المعتمدة على المعيار والتدريب الكافي على اجرائها واستخدامها وتفسير نتائجها لكونها تعمل على قياس القدرة والتحصيل بشكل ايجابي.

9. اتباع اجراءات التقويم المتنوعة والممكن اتباعها بكل دقة، انطلاقاً من مصادر اكثر خصوصية من جانب أي فرد له المعلومات الاساسية

حول التقويم والقياس مثل (التقويم المستمر، التقويم النهائي، واساليب الملاحظة والمقابلة).

10. استعمال اساليب القياس مثل الاستبيانات وسلالم المواقف وتحليل التفاعل لمعرفة اذا استوعب المعلمون مقررات التدريب او حصل تغيير في سلوكهم وهي مفيدة لهم لانها تمثل اساليب للتحليل الذاتي.

خصائص التقويم الجيد :

تعددت نظريات التقويم ونماذجه واصبحت من التنوع بمكان لا يمكن تحديد الافضل منها فلكل منها ايجابياته التي تؤهله ليتناسب مع ظروف وبرامج تربوية معينة، فما يلائم هذا لا يلائم ذاك، ولاجل هذه الملائمة جرت محاولات عدة لتطوير نماذج للتقويم كي تاتي ملائمة لطبيعة مجتمعنا وانظمتنا التربوية ومهما تعددت النماذج الخاصة بالتقويم فهناك خصائص لمواصفات تتميز بالجودة من الضرورة بمكان مراعاتها في ان يظهر التقويم بالمستوى الجيد او ان يؤدي الغرض المطلوب منه.

ومن هذه الخصائص:

1. الموضوعية Objectivity: ويقصد بها الدقة في الاجراءات والعناصر والمقاييس خالية من الزيف بعيدة عن التاثير الذاتي والانطباعات الشخصية العابرة أي بمعنى الدقة ان تكون (صادقة وثابتة).
2. الملائمة Relevance: ان تتلائم الادوات والاجرات والنتائج مع موضوع التقويم.
3. الشمول Comprehension: ان تشمل الدراسة جوانب الموضوع كافة وتمثل العينة بشكل عام.
4. الثبات Reliabitiy: في حالة تكرار القياس او التقويم نحصل على نفس النتائج الاولى.

5. الصدق Validity : أي يصمم التقويم لما قصد تقويمه.

6. السهولة Praeticicabity : ان تكون ادوات التقويم عملية لها امكانية التطبيق بسهولة ويسر ضمن الحدود المتاحة والظروف المحيطة.

7. الوضوح Clearance : العمليات والاجراءات والادوات والمقاييس والجداول والبيانات واضحة وجلية وغير قابلة للتغييرات.

تصنيف التقويم:

تم تصنيف التقويم الى الانواع الاتية:

اولاً: حسب وقت اجرائه ويشمل:

1. التقويم القبلي (التمهيدي): Primary Evalution

وهو الذي يتم قبل البدء بتنفيذ المنهاج لاستطلاع الحال ويستخدم هذا النوع للتعرف على كمية المعلومات التي يمتلكها الطلبة قبل بدء الدراسة وذلك من اجل ان يتاكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب، ويحدث عادة هذا التقويم في بداية العام الدراسي، ومن ادواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية.

2. التقويم التكويني (المستمر): Formative Evalution

ويمثل عملية مستمرة تحدث خلال تنفيذ المناهج لتقويم محتوى المادة الدراسية واساليب تدريسها ويتم هذا النوع من التقويم اثناء العملية التعليمية ويكون الهدف منه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم وكذلك معرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة، ومن ادواته الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والواجبات المنزلية ومن اهدافه اعطاء تقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم اثناء سير عملية التعلم والتعرف على نقاط القوة والضعف عنده مع توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم.

3. التقويم التشخيصي:

لهذا النوع من التقويم ارتباط بالتقويم التكويني وذلك من اجل تاكيد الاستمرارية في التقويم والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد الاخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم او مهاراتهم او اتجاهاتهم ومن ادواته الاختبارات التحصيلية كالاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية فضلاً عن الرجوع الى ملف الطالب وبطاقته المدرسية ومن اهدافه تحديد المستوى وتحديد نقطة البداية.

4. التقويم الختامي (النهائي): Summative Evalution

وهو الذي يؤدي الى معرفة ما حققه المنهج من اهداف وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعليم مقرر ما، وهدفه ايضاً مستوى الطلبة ومدى تحقيقهم للاهداف تمهيداً لنقلهم الى صف اعلى ومن ادواته الاختبارات النهائية والاختبارات الشفوية والاختبارات العلمية.

5. التقويم التتبعي: Follow up Evalution

ويجري بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج او البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من اجل معرفة الاثار البعيدة له.

ثانياً: التقويم بحسب الشمولية فيقسم الى:

1. التقويم الشامل (المكبر): Macro Evalution

يستخدم في نهاية الموقف التعليمي او نهاية وحدة دراسية او فصل دراسي او سنة دراسة او مرحلة تعليمية ويتناول هذا النوع من التقويم جميع مخرجات النظم وعلاقتها بالاهداف وتأتي تسميته من النظرة الشمولية للعملية التربوية ويتطلب هذا النوع من التقويم جهوداً كبيرة وقد يستغرق فترة زمنية طويلة ويشترك فيه جميع المعنيين بالعملية التربوية بصورة فريق ويعتمد اكثر من أداة في جمع البيانات، ومن اهدافه تقدير مدى كفاية او تحصيل المتعلم في نهاية التعلم

واعطاء تقديرات للدرجات وتزويد المعلم ببيانات رقمية او وصفية على اساسها يتم وضع تقارير عن مستوى المتعلمين.

2. التقويم الجزئي (المصغر) Micro Evalution

يتناول هذا النوع من التقويم جانباً محدداً من جوانب العملية التربوية كتقويم المعلم لتحصيل الطلبة وتقويم فعالية المعلم وتقويم المكتبة المدرسية.

ثالثاً: التقويم حسب نوع المعلومات والبيانات:

ويصنف بعض الباحثين التقويم حسب نوع المعلومات التي يتم جمعها الى:

1. التقويم الكمي: Ouantitative Evalution

وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نحصل عليها من الاختبارات او التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، اذ توفر هذه الادوات معلومات كمية.

2. التقويم النوعي: Typical Evalution

يعتمد هذا النوع من التقويم على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفاً لفظياً ويتم تدوين الملاحظات في ملف الطالب من قبل المعلم او المرشد التربوي او ولي امر الطالب.

وهذان النوعان يشبهان (الشكلي وغير الشكلي) في الجانب المتعلق بطبيعة البيانات والمعلومات التي يعتمد على التقويم.

رابعاً: التقويم من حيث الموقف من الاهداف تم تصنيفه الى:

1. التقويم المعتمد على الاهداف.
2. التقويم الغير معتمد على الاهداف.

خامساً: التقويم بحسب القائمين عليه:

1. التقويم الداخلي: Internal Evalution

ويقوم به مقومون من داخل المشروع ويرتبط بالمنهجية المطبقة في البرنامج.

2. التقويم الخارجي External Evalution

ويرتبط هذا النوع من التقويم بالنظرة العامة للتغيير الذي يتخطى حدود البرنامج نفسه ويستعمل للمقارنة بين البرنامج المعني ببرامج اخرى.

سادساً: التقويم بحسب الامتداد المكاني ويقسم الى:

1. التقويم الواسع: Global Evalution

يتم تناول المنهاج بالتقويم بكامل رقعته المكانية.

2. التقويم المحلي (الضيق): Local Evalution

ينحصر التقويم في منطقة واحدة.

سابعاً: التقويم حسب فلسفته

1. التقويم التجريبي (الكلاسيكي): Classical Evalution

وهو الذي يستعمل الاسلوب العلمي في وضع ادوات القياس تماماً.

2. التقويم المتطور (الاجرائي): Operational Evalution

وهو الذي يسعى للحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة عن طريق الحوار بين المقوم ومتخذ القرار لمعرفة اكثر المعلومات اهمية بالنسبة لمتخذ القرار.

ثامناً: التقويم بحسب درجته الشكلية ويقسم الى:

1. التقويم الشكلي (الرسمي): Formal Evalution
2. التقويم الشكلي (غير الرسمي): Informal Evalution

حيث يرى ليونارد (L. Hampton) انهما يتعلقان بمسألة العلمية والموضوعية، فالتقويم (غير الرسمي) مارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود وهو نوع عارض من التقويم، يعتمد على الانطباعات والاراء الشخصية، لهذا فهو يرى ضرورة عدم اعتماد المقوم على مثل هذه الانطباعات والاراء لاستخلاص الاستنتاجات وهو يدعو الى الاعتماد على نتائج التقويم الموضوعية والعلمية (التقويم الشكلي)، (الشبلي – 1983).

تاسعاً: التقويم الموضوعي

يستند الى معايير ودرجات معيارية ومستويات وهو ادق واشمل ويعتمد على الملاحظة والتجريب (العنابي – 2005).

عاشراً: التقويم الذاتي:

يعتمد على ذات الفرد (الحواس) ويهدف الى دراسة الشخصية التقارير عن الذات، التقويم من خلال اراء الاخرين.

الحادي عشر: التقويم الاعتباري:

ويخضع الى اعتبارات معينة وهي (عدم الاهتمام، متحيز احياناً، الخوف، الخجل، اراء الشخص).

الثاني عشر: تقويم التحصيل الدراسي:

ويعتبر من اهم مجالات التقويم في العملية التعليمية وهذه العملية من اهم مسؤوليات المعلم التي يضطلع بها ويعتمد المعلم في عملية تقويم التحصيل الدراسي على وسائل متعددة منها:

1. اسئلة المراجعة اليومية التي يقوم بها في بداية الحصة.
2. الاعمال التي يقوم بها التلاميذ في الفصل.

3. الانشطة المصاحبة للدروس او الانشطة الاخرى التي يحددها المعلم للتلاميذ.
4. قدرات التلاميذ في اعداد الوسائل المرتبطة بالمادة الدراسية.
5. الاختبارات الشفوية والتحريرية والعلمية المرتبطة ببعض المواد الدراسية.

مجالات التقويم:

وقد شملت:

1. المجال المعرفي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب.
2. المجال الادائي: النفس حركي، المهارات العقلية، الاجتماعية والادائية
3. الوجداني: الميول والاتجاهات والقيم.

وسائل التقويم:

1 - **الاختبارات:** هي ادوات تستخدم للحكم على مدى تحقق الاهداف.

2 - **الملاحظة:** هي وسيلة من وسائل التقويم تقوم باستخدام الحواس والحكم على قضية.

3 - **قوائم الرصد:** هي ادوات تقويمية تضم على عدد النقاط.

4 - **سلالم التقدير:** هي التي تقوم على سلم مكون من عدد درجات.

5 - **الاستبانات:** تستخدم للكشف عن اراء وافكار وميول الطلبة.

6 - **المقابلات:** هي تكون شفوية من خلال المقابله وتتم عن طريق المعلم والمتعلم.

التقويم التربوي:

ان التقويم التربوي لم يعد قط امتحانا يحدث في نهاية التعلم او يتوج مقطعا منه، ولم تعد وظيفته تقتصر على قياس انجازات المتعلمين ونتائج تعلمهم لتحديد مدى انتقالهم الى مرحلة تعليمية – تعلمية اعلى من سابقتها، وهو ما يتناسب وبيداغوجية تقليدية تنظر الى المنهاج كمعطى ثابت وغير قابل للتغيير، بل ان التقويم الحقيقي في المجال التربوي اصبح يتولى وظيفة التشخيص لتحديد وضعيةالانطلاق، ويقوم بالتشخيص والتكوين اثناء انشطة التعلم، وبالتشخيص قصد التصحيح والتعديل والتطوير ابان كل خطوة من خطوات بناء المنهاج وتجربته وتنفيذه ومتابعته قصد تجديده وضمان توافقه مع التحولات المتسارعة التي يعرفها محيطه التربوي والاجتماعي الواسع.

ان عملية التقويم في الاتجاهات الحديثة لبناء المناهج تعتبر مكونا ملازما لتخطيط المناهج وبنائها وتجريبها واقرارها ومتابعتها وتطويرها. بحيث تتسم عملية التقويم بشموليتها لكل عناصر المنهاج، وهي بذلك تجمع بين تقويم السيرورة والمنتوج أي تقويم عملية التعليم بكل مكوناتها من منطلقات ومدخلات وعمليات وصولاً الى المخرجات أي المنتوج او التعلم. وتقتضي عملية التقويم مبدأ الاستمرارية الى جانب مبدأ الشمولية بمعنى ان التقويم عمليه مستمرة سواء تعلق الامر بالمنهاج ككل او باحد مكونات العملية التعليمية – التعلمية بما فيها ادوات التقويم التي تخضع بدورها للتقويم للتاكد من مدى صدقها وصلاحيتها وملاءمته وثباتها.

ومن الممكن ان يهتم التقويم التربوي باصناف متنوعة من الحوادث والمؤسسات والنشاطات والادوات والمستحدثات وليس من الضروري ان يتعلق بتطوير وانعاش شيء جديد ولكن يمكنه ان يسلط الاضواء على ما يجري في واحد من هذه الميادين وهذا ما يفعله التقويم بصفة مفيدة وفي كثير من الحالات (Jillian – 1979 – 152) وينبغي على الذين يتبنون هذه النظرة الواسعة للتقويم

التربوي ان يكونوا على علم بمجالات التقويم المختلفة التي تعكس بدائل لنظرة المجموعات المختلفة من الاختصاصين التربويين والباحثين الذين اهتموا بالتقويم التربوي.

ان عدد غير قليل من المختصين يتفقون على مجموعة من الافتراضات والقيم وهي مكانة التقويم في العمل التربوي، طبيعة التعليم والتعلم ودور المعلم فالكل ينظرون اليه من زاوية مشتركة ويعتبر التعليم والتعلم عملية تفاعلية وفي نطاق هذه تمثل اهداف المناهج ومحتوياتها وخصائص الطلبة (مثل اهتماماتهم وقدراتهم وما يفهمونه) القاعدة التي ترسي عليها القرارات الخاصة بالتدريس وبتوفير الخبرات التربوية وبما ان عملية التقويم تتضمن نقاط القوة والضعف ومراجعة صدق الفروض الاساسية التي يتسم في ضوئها تنظيم البرنامج التعليمي وتطويره (كمال زيتون – 1997 – 37) فان جميع الجهود اتجهت الى جعل التقويم التربوي ياخذ حيزاً كبيراً في عملية التغيير والتطوير للعملية التربوية لانه الطريقة الناجحة لضمان النمو والتطور المستمر لكل المسؤولين عن نمو الطلبة وتقدمهم من خلال التوجيه والاشراف في تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو الطلبة وتعليمهم لانهم العامل الرئيس لجميع العمليات التربوية في المدرسة

اهداف التقويم التربوي:

ان الموجه (المشرف) التربوي يجب ان يحتفظ في ذاكرته دائماً بفكرة مفادها ان نتائج البحث التربوي يمكن ان تكون مصدراً اساسياً للبيانات المتعلقة بايجاز اهداف التقويم التربوي فاذا كان المشرف ينمي مهارات البحث بها فان جهوده لوضعها واختيارها سوف تحقق اهدافها وجعلها موزعة على العملية التربوية وكما ياتي:

1- الاهتمام بتحسين جميع العوامل والظروف والابعاد المختلفة التي تؤثر على تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو الطلبة وتعليمهم.

2- مساعدة المعلمين على تقويم انعكاسات قراراتهم التعليمية ومدى تحقيقهم للاهداف التي يقصدون انجازها من اجل تطويرها نحو الاحسن.

3- مساعدة الطالب في تحديد نقاط ضعفه ومدى تقدمه فيما يتعلمه، وتحفيزه نحو المثابرة والدراسة وزرع الثقة بنفسه من اجل تطوير امكانياته وقابلياته.

4- تقويم سلوك المعلم لكونه جانب مهم وضروري وذو تأثير واضح على تربية طلبته لانه يعتبر قدوة لهم بكل تصرفاته وسلوكهم.

5- اتاحة الفرصة للمعلم للحكم على درس ما حكماً اساسه الدليل والبرهان فيعرف عن بينة وخبرة كيف تكون الاجادة والاتقان في مواقف التدريس ومزاولته.

6- ايجاد المناخ الابداعي للمعلم من اجل اكسابه القدرة على التطوير والابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.

7- رفع مستوى الخبرات التربوية للمعلمين باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الامكانات واعداد الوسائل للتنفيذ ومدهم بكل جديد في مجال عملهم بما يحقق النمو المهني وتحقيق احسن النتائج باحدث الطرق للوصول الى مستوى افضل.

8- ادخال وتطبيق الوسائل العلمية الحديثة من اجل توجيه فعاليات الطلبة نحو المجالات التي تهدف وتؤدي الى رفع المستوى العلمي لهم.

9- متابعة تطوير الثورة العلمية من قبل المعلمين وغرس مبادئها لدى طلبتهم لكونها ضرورية جداً لاحداث التغيير والتقدم في مجالاتها المضبوطة.

مهام التقويم التربوي:

يولي المربون اهمية كبيرة للتقويم بوصفه جزءاً اساسياً في العملية التربوية اذ بدونه لا يمكن معرفة مدى ما حققه ومدى ملائمة البرامج المستعملة للوصول الى الاهداف المنشودة وايجاد علاجات ناجحة للصعوبات التي قد تعترض الاهداف.

ويتضمن التقويم اجراء تقدير في ضوء قيمة معينة او هدف معين وقد اشارت (Taba) في مفهومها للتقويم الى انه عملية شاملة تتضمن اربع مهام وهي (Hamilton and others – 1984 – 425):

1-تحديد الاهداف السلوكية المنهجية.

2-تطويرل القياس واستعمال ادوات مناسبة لتحديد التغيرات في تعليم الطلبة وسلوكهم.

3-استعمال اساليب مناسبة لتلخيص بيانات القياس وتفسيرها.

4-استعمال البيانات التقويمية وما تضمنته من معالم لتنمية المنهج وطرائق التدريس والاشراف.

شروط مستويات التقويم التربوي:

1-ان تكون المستويات مرتبطة بالاهداف الاساسية للتعليم.

2-ان تكون المستويات مبينة وفق النضج العام للتلاميذ.

3-ان تكون المستويات وفق قدرات وخلفيات التلاميذ.

وظائف التقويم التربوي:

1- يساعد على اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ المناهج ومن خلال ذلك يستطيع مخططوا ومنفذوا المناهج تصحيح المسار الذي يسيرون فيه.

2- يعين في الحكم على قيمة اهداف المناهج ومدى تحقيقها.

3- يقدم معلومات اساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية اثناء تنفيذ وحدات المناهج.

4- يساعد في اعطاء المتعلمين قدراً من التعزيز والاثابة لزيادة دافعيتهم للمزيد من التعلم.

5- يعين المعلم في معرفة مدى كفاءة اساليب التدريس المستخدمة على تحقيق الاهداف.

6- يساعد على التعرف على مدى تحقيق الخبرات والانشطة التي يضمها المناهج للاهداف الموضوعية.

7- تحديد مستوى اداء المتعلم وما حصل من نتائج التعلم.

8- يساعد على التعرف على النواحي السلبية والايجابية في مختلف وحدات المناهج. (مكارم حلمي ومحمد سبع – 1999 – 51)

مجالات التقويم التربوي:

ان عملية التقويم التربوي تتصف بالتنظيم والشمول وهي تشمل كل العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية ويتضمن في جميع معلوماتها ولبياناتها كل الفعاليات المشاركة ولذلك فان مجالات التقويم هي:

1. **تقويم المتعلم:** يعد تقويم المتعلمين من ابرز مجالات التقويم التربوي ويستهدف الحصول على بيانات ومعلومات كمية او وصفية في جانب او اكثر من جوانب النمو حققه المتعلمون.

2. **تقويم المعلم:** ويشمل هذا التقويم جميع الجوانب الخاصة بالمعلم مثل شخصيته وكفايته التعليمية نحو مهنة التعليم وتقويم المعلم من قبل طلبته ومدير المدرسة والمشرف التربوي.

3. **تقويم المقرر الدراسي**: ويشمل هذا التقويم مايلي:

أ - تقويم اهداف المقرر من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والاهداف العامة.

ب - تقويم محتوى المقرر الدراسي من حيث ارتباطه بالاهداف وتنظيم معارفه.

ت - تقويم اساليب واجراءات التقويم المستخدمة من حيث ارتباطها بالاهداف والمحتوى.

4. **تقويم الادارة المدرسية**: ويتضمن هذا التقويم ما ياتي:

أ - تقويم نمط الادارة والسلوك الاداري للمديرين.

ب - تقويم مدى فاعلية الادارة في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

مراحل التقويم التربوي:

يعد التقويم عنصراً جوهرياً من عناصر المنهاج والعملية التربوية في حاجة دائمة الى تقويم مستمر يتناول عناصر المنهج جميعها بدءاً بالاهداف مروراً بالمحتوى والطرائق والانشطة وانتهاء بالتقويم فهو يحتل مكانة بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول الى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام لهذا اصبحت عملية التقويم احد الاسس التي ينبغي ان يستند عليها أي نظام تربوي لانه يشخص مسارات العمل ويكشف الخلل والقصور ونواحي القوة والضعف ثم بعد ذلك يساعد متخذ القرار للحكم السليم والموضوعي لاي عنصر يجري تقويمه ويقترح وسائل العلاج وتلافي القصور.

والتقويم بهذا المعنى يستلزم وجود ادوات واساليب متنوعة تساعد على تحقيق اغراضه وهو اصدار حكم على قمية الاشياء والاشخاص والموضوعات بهدف التحسين او التعديل او التطوير لذا اتفق الخبراء على ان التقويم هو عملية

تشخيص وعلاج ويظهر التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه ومحاولة التعرف على اسبابها اما العلاج فهو محاولة وضع الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة لذا فان عملية التقويم تتضمن ثلاثة مراحل:

1 - جمع البيانات.

2 - اصدار احكام قيمية على البيانات.

3 - اتخاذ القرارات المناسبة.

ولاجل نجاح تطبيق هذه المراحل وجب ان تؤكد عملية التقويم على النواحي الاتية:

1 - تقدير التحصيل لدى المتعلمين في الموضوعات الدراسية.

2 - تشخيص صعوبات التعلم.

3 - تقدير الفاعلية التربوية للمنهج والادوات وطرق التعليم والتنظيمات الادارية.

4 - تقدير مدى فاعلية النظام التعليمي.

ان عملية التقويم اذا تمت في غياب التخطيط العلمي لها فتكون بذلك قد فقدت اهم مقومات نجاحها في غياب السياسة التي توجه نشاطها للوصول الى الهدف المقرر ولا توجد تنبؤات بتطور الاحداث والظروف واعداد تقديرات او توقعات لفترة زمنية محددة ولا توجد اساليب تنفيذية زمنية لكل ما سبق.

ان عملية التقويم ليس مجرد عملية واحدة بل مجموعة من العمليات المتتابعة والمستمرة تبدأ بوضع الاهداف ثم تحديد المستويات الراهنة للمتعلمين يعقبها مرحلة تنفيذ البرامج والمناهج تليها متابعة التقدم ثم اعادة التقويم للتعرف على مقدار الحصيلة من تنفيذ البرامج ومقارنة ذلك بالاهداف الموضوعة لذا فان استمرارية التقويم هي احدى معالم التقويم الحديث.

ويوضح (بارنيل) انه بدون قياس لا يمكن القيام بالتقويم وبدون التقويم لا توجد تغذية راجعة وبدون تغذية راجعة لا تستطيع ان تعرف شيئاً عن النتائج وبدون معرفة النتائج لا يمكننا ادخال أي تطوير او تحسين بالنسبة لعملية التعليم والتعلم.

خطوات عملية التقويم في العملية التربوية:

ان عملية التقويم بوصفها طريقة للوصول الى الحقائق ومن ثم اصدار الاحكام والقرار فهي تمثل الطريقة العلمية في البحث وهي بذلك تتبع خطواتها التي تتمثل بالاتي:

1- تحديد الموضوع او المشكلة المبحوثة بشكل دقيق ان من اهم الخطوات هي تحديد موضوع التقويم او المشكلة المبحوثة التي تدرس بدقة بعيداً عن الاطناب او التدخل فمثلاً عن دراسة موضوع المدرس تحدد ماذا نريد ان نقوم فيه ؟ هل تقوم اعداده او شخصيته او اداءه او علاقته مع ملائه... الخ وكذا بالنسبة للموضوعات الاخرى.

2- تحديد الاهداف: ان تحديد الاهداف يساعد على الوصول الى الحكم التقويمي المطلوب ويفترض ان تكون هذه الاهداف واقعية وقابلية للقيام وتنسجم مع موضوع التقويم.

3- اختيار اداة التقويم: بعد تحديد الموضوع والاهداف تستلزم عملية التقويم اختيار الاداة او الادوات المناسبة للحصول على المعلومات المطلوبة فيمكن ان تستخدم المقابلة او الملاحظة او الاستبيان او تستخدم اداتين او اكثر منها حسب طبيعة واهداف الموضوع المراد تقويمه.

4- جمع المعلومات وتحليلها: يتم عن طريق اداة التقويم جمع المعلومات المطلوبة ومن ثم تحليلها وعرضها بشكل يمكن للقارىء ان يتعرف على ما تم التوصل اليه.

5- التوصل الى الاستنتاجات والتوصيات او القرارات التي يتطلبها العمل الوطني.

الاثار التي تترتب على تطوير التقويم التربوي:

تشمل الجوانب التالية:

1 - تحديد الاهداف بصورة واقعية والتي يمكن تحقيقها فاي اهداف توضع مسبقاً هي تصورات فكرية عما نرغب في تحقيقه ولكن المحك الحقيقي لهذه الاهداف المرغوبة هي مدى تحققها في الواقع وهذا ما ينبغي ان تقوم به عمليات التقويم.

2 - الالتزام بالاهداف المعلنة والتي سوف تهتم بها العمليات التقويمية.

3 - من خلال النتائج يمكن الرجوع الى الاهداف التي لم تتحقق لجعلها اكثر واقعية.

4 - عدم التسرع في حذف اهداف استراتيجية مقبولة اجتماعياً وتربوياً وتدل الخبرات على امكانية تحقيقها.

5 - ينبغي استخدام اسلوب (التغذية الراجعة) لاتاحة الفرصة لاتخاذ قرارات حكيمة حول ما تم وحول ما ينبغي ان يتم عمله بعد ذلك في المستقبل مع ملاحظة عدم مقارنة التنفيذ الحديث بالقديم وذلك لانه لا يمكن ان تتكافأ الظروف والمواقف التجريبية وطرق التنفيذ مع بعضها.

6 - وضع الخطط الاجرائية التي تلزم عملية التطوير (في ضوء اهدافها وابعادها) وتتضمن تحديد الامكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير وكيفية توفيرها ومراحل التطوير وتوقيتاته وعمليات التجريب التي قد تكون لازمة لتقويم عملية التنفيذ وكيفية الانتقال من حيز محدود الى تعميم النتائج وفقا للاهداف المرسومة واتصافها

بالمرونة المحدودة لتحقيق اكبر عدد من الاهداف. (رشدي لبيب واخرون – 1984 – 205)

شروط التقويم التربوي الجيد :

1. اجراء التقويم بدلالة الاهداف بأستخدام كل ادوات التقويم الممكنة والتأكد من صدق وثبات كل منها.
2. شمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم بقية العناصر في حالة تقويم المنهاج.
3. مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم ولا سيما المعلمون والمتعلمون.
4. استمرارية التقويم وعدم قصره على التقويم الختامي النهائي وذلك لاكتشاف الخلل اولاً بأول.
5. التخطيط لعملية التقويم تجنب العشوائية في العمل لئلا تضيع الجهود ويهدر الوقت سدى.
6. اقتصادية التقويم أي جعله بكلفة قليلة وبجهد قليل وبوقت ولكن بفاعلية عالية.
7. انسانية التقويم أي استخدام التقويم كوسيلة لتحقيق غايات واحترام من تقع عليهم عملية التقويم.
8. اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التقويم.
9. الاعلام والتوعية لعملية التقويم خوفاً من عملية التسرع في اصدار الاحكام او في اتخاذ القرارات.

تقويم المنهج التربوي:

ان عملية تقويم المنهج تتجلى اهميتها فيما توفره من معلومات حول فعالية عناصر المنهج وتصميمه واجراءات تنفيذه في تحقيق الاهداف التي وضع من اجلها

لكونها عملية مستمرة تتداخل مع جميع عمليات المنهج ومستلزمات تنفيذه واجراءاته وفي ضوء نتائجها يتم اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التطوير، واصدار الاحكام حول فعالية كل عملية من عمليات المنهج.

ان عملية تقويم المنهج هي لتحديد قيمته لغرض تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره، واسسه نحو تحقيق اهدافه على وفق معايير محددة وهذا يعني ان لعملية تقويم المنهج التربوي بعدين: (عطية: 2006 – 8).

البعد الاول: التقويم الداخلي وهو ما يتضمن تقويم فعالية عناصر المنهج او مكوناته.

البعد الثاني: التقويم الخارجي وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل اليه المتعلم (مخرجات المنهج) بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي الوصول اليه.

لذا ترى (Taba) بان تقويم المنهج التربوي عملية شاملة تتضمن:

1 - تحديد الاهداف السلوكية المنهجية.

2 - تطوير وسائل القياس لتناسب نواتج التعلم.

3 - استخدام الاساليب الملائمة لتلخيص البيانات الناجمة عن القياس وتفسيرها.

4 - استعمال البيانات ونتائج التقويم لتحسين المنهج.

في حين يعرف (بروفس) تقويم المنهج التربوي بانه عملية مقارنة الظاهرة المنهجية اياً كان مجالها بمعايير بين موضوعية يتقرر في ضوءها مصير المنهج، فأما ان يتحسن بالتعديل والتنقيح، او يصار في حالات اخرى الى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمه (الشمري والدليمي – 2003).

شروط تقويم المنهج التربوي:

هناك شروط يجب ان تتوافر لعملية تقويم المنهج لكي تكون ناجحة وهي:

1 - ان تكون عملية التقويم قائمة على التخطيط المنظم الذي يستند الى اسس علمية محددة وواضحة.

2 - ان تكون عملية هادفه وان اهدافها واضحة في ذهن المقوم.

3 - ان تكون ادواتها وأساليبها محدده مسبقاً، ولا يجوز ان تكون عملية ارتجالية.

4 - ان تكون عملية التقويم مستمرة مصاحبة لجميع عمليات المنهج بدءاً من التخطيط فالتنفيذ فالتقويم ثم التطوير، ولا تقتصر على عملية من دون العمليات الاخرى.

5 - ان تكون عملية التقويم شاملة لجميع عناصر المنهج بما فيها الاهداف والمحتوى والانشطة وطرائق التدريس واساليب التقويم.

6 - ان تكون عملية التقويم ممكنه التطبيق سهلة التكاليف.

7 - ان تكون مرتبطة باهداف المنهج.

8 - ان تكون عملية انسانية خالية من التعسف والتهديد.

9 - ان تكون مبنية على اسس فلسفية سليمة.

10 - ان تتسم ادواتها بالصدق والثبات والموضوعية والشمولية والتمييز.

11 - ان تكون ادواتها واساليبها متنوعة لتتمكن من قياس جميع جوانب ما يراد تقويمه.

12 - ان تكون ذات جدوى.

13 - ان تتسم بالمرونة لمواجهة المتغيرات.

14 - ان تكون وسيلة وليست غاية بحد ذاتها.

15 - ان تكون دقيقه وتستند الى بيانات مفصلة.

16 - ان تراعي الضوابط الاخلاقية.

اخلاقيات التقويم:

ينبغي ان يتحلى القائم بعملية التقويم باخلاقيات يمكن التعبير عنها بالاتي:

1 - الدراية والخبرة في موضوع التقويم.

2 - الابتعاد عن الذاتية.

3 - احترام الاخرين والتعاون معهم.

4 - الاحاطة بوسائل القياس وطرائق بنائها.

5 - معرفة الاساليب والمعالجات الاحصائية اللازمة لعملية القياس والتقويم.

6 - العدالة في اصدار الاحكام وتقصي جوانب القوة والضعف.

7 - تقديم تقرير موضوعي مفصل عن نتائج التقويم.

8 - التحلي بالصبر والقدرة على التحمل.

9 - الحفاظ على سرية المعلومات التي يقدمها المشاركون في عملية التقويم.

10 -تعريف المشاركين في عملية التقويم باهداف التقويم.

مجالات تقويم المنهاج التربوي:

يمكن تقويم المنهاج التربوي حسب مجالات اربع هي:

اولاً : تقييم تخطيط المنهاج التربوي:

بعد التوصل للمختصين بالتقييم لقرار بأحداث منهاج تربوي جديد كلياً او جزئياً يبادر فريق اخر للمناهج المدرسية المتخصصين في وضع المواصفات المتخصصة لهذا المنهاج وهذا ما يعرف بالتخطيط حيث يقترح هؤلاء المواصفات السلوكية التي يجب ان تبدو عليها عناصره من اهداف ومعرفة وخبرات تعلم وتقييم ومواده ووسائله واستراتيجيات تنفيذه ومعلميه وبيئاته المدرسية وخدماته المساعدة الاخرى حيث يسترشد بها فريق التطوير فيما بعد لانتاج المطلوب منها جميعاً.

ويتم تقويم تخطيط المنهج التربوي من خلال مجالات التقويم التالية:

1- تقييم صلاحية المنهج للتربية المدرسية.

2- تقدير الحاجيات التربوية للمنهج وتشريع اهدافه العامة.

3- تقييم تخطيط المنهج.

4- تقدير الصلاحية المتزامنة للمنهج.

5- تقدير الصلاحية التفصيلية للمنهج.

6-تقدير الصلاحية التنبؤية للمنهج.

7- تقييم الكفاية التربوية والعملية للمنهج.

8- تقييم تطوير المنهج

ثانياً : تقويم تطوير المنهج التربوي:

يتولى مختصوا التقييم بعد ذلك التحقق من مطابقة ما تنتجه فرق التطوير للمواصفات التخطيطية المقترحة للمنهاج المدرسي واستراتيجيات تنفيذه وخدماته

المساعدة المختلفة ويتم لهم ذلك عادة باستعمال مزيج من الطرق النظرية او التحليلية والعملية الميدانية ومن امثلة ذلك مايلي:

- طرق نظرية كالقراءة والخبرة المتأملة للمنهاج وخدماته المساعدة ونقد الخبراء.
- طرق تحليلية مثل تحليل مكونات المنهاج من اهداف ومعارف وخبرات تعلم وتقييم ثم تقرير الصلاحية البنيوية للمنهج التي يتحقق بواسطتها المختصون من اهلية العناصر المنهجية عموماً لتكوين وثيقة تربوية متخصصة هي المنهاج.
- طرق عملية / ميدانية مثل التجريب العيادي والميداني لمواضيع ووحدات وخبرات المنهاج في غرفة دراسية او اكثر.

ان تقويم تطوير المنهج يتم من خلال:

1 - تقييم صلاحية المنهج.
2 - تقييم الصلاحية البنيوية للمنهج.
3 - تقييم صلاحية البناء السلوكي للمنهج.
4 - تقييم الصلاحية النفسية للمنهج.
5 - تقييم الصلاحية الفنية للمنهج.
6 - تقييم صلاحية المواد المساعدة للمنهج.
7 - تقييم صلاحية استراتيجيات تدريس المنهج.
8 - تقييم تنفيذ المنهج

ثالثاً: تقويم تنفيذ المنهاج التربوي:

يتناول تقويم المنهاج التربوي مجمل عوامل وعمليات تنفيذ المنهاج من اجل التحقق من صلاحياتها الوظيفية العملية للاهداف المقترحة لها ثم تحديد فعالياتها في انتاج التعلم او التدريس المطلوب مما ينجم عنه اتخاذ ثلاث انواع من القرارات:

- تحسين انواع المنهاج المدرسي وما يتبعه من خدمات ومواد مساعدة.
- استمرار المنهاج المدرسي على حاله.
- إلغاء المنهاج المدرسي نهائياً واستبداله بمنهاج مدرسي جديد.

وهذا يتم من خلال ما يلي:

1 -تقييم عوامل التنفيذ.
2 -تقييم عمليات التمهيد للتنفيذ.
3 -تقييم عمليات التأهيل للتنفيذ.
4 -تقييم العمليات الادارية.
5 -تقييم عمليات التدريس.
6 -تقييم التحصيل المرحلي للتلاميذ.
7 -تقييم عمليات متابعة التنفيذ.
8 -تقييم عمليات الاستمرار والمحافظة على بقاء المنهج.

رابعاً: تقويم اثار المنهاج التربوي:

يعبر اثار المنهاج التربوي على الحكم على فعالية المنهاج وتقرير مصيره ايجابياً وسلبياً وبينما تكون اثار المنهاج التي يبحث كفايتها التقويم الحالي في فئتين رئيسيتين هما فئة اساسية متمثلة بتحصيل المتعلمين المقصور للمنهاج وفئة ثانوية غير مباشرة حدثت لدى المعلمين والمتعلمين والاداريين والبيئات المدرسية والمحلية ونتيجة التطبيق المحلي، اما الطرق المستخدمة في جمع البيانات والحكم على انتاجية المنهاج تبدو كما يلي:

1- تقييم اثار المنهج على التلاميذ.

2- تقييم اثار المنهج على الجهات الاخرى.

3- تقييم اثار المنهج على المعلمين.

4- تقييم اثار المنهج على الاداريين.

5- تقييم اثار المنهج على الهيئات التدريسية.

6- تقييم اثار المنهج على البيئات المحلية.

ويتم ذلك من خلال:

❖ المناقشة الجماعية لفعالية المنهاج من مجموعة من الافراد والمتخصصين او المعنيين بالمنهاج.

❖ التقييم الحر لجميع انواع المنهج.

❖ جرد اثار المنهاج المقصودة لحصر ما تحقق منها وما لم يتحقق.

❖ تقييم الاثار بتحصيل الطلبة لاهداف المنهاج.

❖ تقييم اثار المنهاج باختبارات قبل وبعد تدريس المنهاج للطلبة.

تحليل عائدات النفقات والجدوى الاقتصادية لما انتجه المنهاج.

تقويم الاداء :

تزداد اهمية تقويم الاداء عندما يعتمد على تحديد الكفايات اللازمة له، وقبل الخوض في التعرف على تقويم الاداء علينا معرفة مفهوم الاداء والذي عرف بتعاريف عديدة، فهو " الجهد الذي يقوم به الشخص لانجاز عمل ما بالفعل حسب قدرته واستطاعته " (Good – 1978 – 573).

اما (Julius – 1964 – 144) فيعرف الاداء بانه " السلوك الذي يقوم به الفرد لتنفيذ عمل خاص ".

ويرتبط الاداء بالقابلية على الانجاز والكفاية بوصفها وسيلة يمكن بواسطتها تقديم سلوك معين يقوم به الفرد لتنفيذ عمل مميز او انجاز واضح للوصول الى هدف.

اما تقويم الاداء فقد عرف بتعاريف عديدة منها:

- هو الحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها ان تساعد على تحليل اداء الفرد وفهمه وتقويمه لعمله ومسلكه فيه لمدة زمنية محددة وتقدير مدى كفايته الفنية والعلمية للنهوض باعباء المسؤوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر والمستقبل (احمد منصور – 1975 – 25).
- ويعرف ايضاً بانه " اجراء يهدف الى تقويم منجزات الاشخاص عن طريق وسيلة للحكم على مدى مساهمة كل فرد في انجاز الاعمال اثناء العمل ومقدار التحسن الذي طرأ على اسلوبه في العمل " (زويلف – 1968 – 3).
- تم تعريف تقويم الاداء بانه " العملية التي يتم من خلالها تحديد كفاية العاملين ومدى اسهامهم في انجاز المهام الموكلة اليهم والحكم على سلوك الشخص من خلال تصرفاته في اثناء عمله " (برعي وغازي – 1987 – 49).
- كما عرف تقويم الاداء بانه " العملية التي يقاس بها مستوى اداء اعضاء المنظمة وتقويم معدلات الانجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة " (عبيدات – 1995 – 17).

اما في مجال التربية والتعليم فهو يعد عملية تحديد مستوى انجاز المدرس لمهامه التدريسية في ضوء الكفايات اللازمة لذلك.

يهدف تقويم الاداء الى تقدير جهود العاملين استناداً الى عناصر ومعدلات تتم بمقارنة ادائهم بها بغية تحديد مستوى كفايتهم في المهام الموكلة اليهم

والمحافظة على مستوى عالٍ ومستمر للكفاية الانتاجية وتحديد اجراءات العمل والسلوك المرغوب في ادائها وتوجيه جهود العاملين نحو اتباع السلوكيات المرغوبة.

وتشمل عملية تقويم الاداء سلسلة مترابطة في مراحل العملية الادارية تبدأ بتحديد الاهداف ثم وضع خطة واضحة المعالم بهدف تحقيق الاهداف ثم وضع تنظيم للوحدة الادارية ومواردها لتنفيذ الخطة الموضوعة ويمثل تقويم الاداء ركيزة اساسية من ركائز العملية الرقابية خاصة في مقارنة الاداء الفعلي بمؤشرات ادائية محددة مسبقاً للتعرف على الانحرافات وتبريرها وتحديد المسؤولية المالية والادارية عنها.

فوائد تقويم الاداء:

1. اشعار العاملين بمسؤوليتهم ورفع معنوياتهم.
2. ضمان عدالة المعاملة ودعم العلاقة بين العاملين والادارة.
3. الرقابة على الرؤوساء والمرؤوسين.
4. استمرار الرقابة والاشراف على اداء العاملين.
5. تقويم سياسات الاختيار والتدريب.
6. الكشف عن الطاقات والقدرات الكامنة لدى الافراد.
7. تحسين وتطوير اداء العاملين.

وسائل تقييم الاداء:

هناك وسائل عديدة لتقييم الاداء اهمها: (هاشم – 1989)

1. مقارنة الاداء الفعلي للعاملين بالمعايير او المعدلات الموضوعة للاداء Performance Standards.
2. اجراء اختبارات للعاملين بصفة دورية للحكم على مدى كفاءتهم في النهوض باعمالهم او مدى صلاحيتهم للترقية او النقل الى وظائف اخرى.

3. استخدام اسلوب تقييم المجموعة او الاقران لاداء الفرد Croup Appraisal أي تقييم اداء الفرد مقارنة بزملائه او اقرانه بمجموعة العمل.
4. استخدام اسلوب المقارنة الزوجية بين العاملين حسب مستوى ادائهم Paired Comparison أي مقارنة اداء كل فرد باداء كافة زملائه بنفس الوحدة التي يعمل فيها.
5. اسلوب الادارة بالاهداف Management By Objectives وهذا الاسلوب يصلح بصفة خاصة لتقييم اداء الرؤساء والمشرفين حيث تحدد اهداف معينة لمشاركتهم وهم ملزمين بتحقيقها خلال فترة التقييم كما يتم تحديد مستويات الاداء التي تعكس تحقيق المرؤوس لاهداف معينة بشكل مرضٍ ،ويشترط ان تكون الاهداف المحددة قابلة للقياس.

اسباب انخفاض مستوى الاداء في التعليم:

1. الجانب الاقتصادي: وهذا يمثل الصدارة في التاثير على اداء المعلم.
2. الدورات التربوية التاهيلية السريعة: ارتبطت سلبياً على مستوى الاداء – من انخراط غير الراغبين وشهادة البعض الاخر بعيدة عن التربية – اضافة انهم لم ينالوا قسطاً وافياً من الاعداد والتدريب.
3. انشغال بعض المعلمين بعد الدوام – بسبب ارتفاع تكاليف المعيشة من جانب – وطلب المزيد لسد الاحتياجات وكثرة غيابات البعض الاخر عن الدوام.
4. ضعف التدريب لدى المعلمين اثناء الخدمة وسبب ذلك، ان البرامج تعالج العموميات ولا تستخدم النماذج الفعالة له وعدم وجود محفزات ودوافع.

5. ضعف الجانب التطبيقي والعملي في المعاهد والكليات – ان الطالب يحتاج قبل الخدمة الى اعداد كامل الا ان معظم الكوادر التدريسية تعتمد اسلوب المحاضرة، المشاهدة والتطبيق عند الحاجة ودرجة التطبيق معظمها غير موضوعي.
6. قبول الطلبة من حاصلي المعدلات الواطئة – واسباب ذلك يقبل من انسدت بوجهه السبل للقبول في الكليات الاخرى بسبب انخفاض معدلاتهم.
7. تعدد المؤسسات التربوية التي تؤهل المعلمين – وهذا يوءدي الى تباين في مستوى الاداء وللاسباب عديدة منها لكل كلية او معهد منهج دراسي واسلوب، من حيث الكادر التدريسي – والدراسة الصباحية والمسائية والخطط الدراسية.
8. ضعف توجيه مديري المدارس: ان ضعف التوجيه والتخطيط يؤدي الى انخفاض مستوى الاداء ولاسباب منها.... عدم رغبة وقلة خبرة الكثير من مديري المدارس.
9. الجهل في اسس التقويم وطرائق التدريس واساليبها.
10. ضعف فعاليات الزيارات الاشرافية: ان الزيارة الاشرافية غير الفعالة تؤثر بشكل مباشر على مستوى المعلمين وللاسباب التالية:

أ. قلة وعدم موازنة الزيارات الاشرافية.

ب. قلة خبرة بعض المشرفين.

ج. شعور بعض المعلمين بعدم الاستفادة من الزيارة.

د. ضعف المتابعة وعدم الالمام بالقوانين والانظمة.

11. ضعف التقدير الاجتماعي للمعلمين: لوحظ في السنوات الاخيرة تدني مكانة المعلم في المجتمع مما كانت عليه في السنوات المنصرمة وللاسباب منها:

أ. الاهمال وعدم الاستقرار النفسي الذي طال المعلم.

ب. قبول المعلمين لم يخضع لاسس نفسية وعقلية وجسدية.

ج. اضطرار كثير من المعلمين للعمل خارج الدوام.

12. ضعف الدافعية اتجاه مهنة التعليم.... وللاسباب:

أ. عدم الرغبة بسبب عدم كفاية الراتب.

ب. عدم القبول في كليات يطمح فيها.

ج. نظرة المجتمع للمعلمين جراء تصرف البعض منهم.

د. عدم وجود محفزات.

هـ. قد يكون المعلم في مستوى علمي الا انه غير مخلص في عمله.

13. ضعف الاهتمام بالتخطيط.... واسبابه:

أ. اعتقاد كثير من المعلمين لعدم حاجتهم الى الخطة او ضعف الادراك باهميتها بحجة انهم مارسوا التعليم لفترة طويلة وهذا يرقى الى درجة الغرور.

ب. ضعف المتابعة والتوجيه من قبل مديري المداري وبعض المشرفين

14. قلة استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية: بالرغم من انها تؤدي دوراً مهماً في العملية التربوية (خير معين للمعلم والمتعلم) وللاسباب التالية:

أ. ضعف التدريب على استخدام وعمل الوسائل.

ب. تكون قديمة وغير دقيقة علمياً او غير متوفرة اصلاً.

ج. تكون متوفرة الا انها مهملة.

15. ضعف دور اللجان العلمية المتخصصة: انها نمط تدريبي يقدم للمعلمين المادة والخبرة – الا ان الضعف ناتج من:

أ. قلة خبرة اللجان بدورها ومهامها.

ب. عدم برمجة اعمالها.

ج. ضعف التنسيق مع مديريات التدريب.

16. تزايد الفجوة الحاصلة بين واقع اداء المعلم الحقيقي ودرجة التقويم اللفظي: ان عدم الموائمة بين درجة التقويم والواقع الحقيقي للمعلم حصل للاسباب التالية:

أ. قلة خبرة مديري المدارس وبعض المشرفين باسس التقويم الصحيح.

ب. المجاملة والعلاقات الشخصية.

ج. عدم توافر الطمأنينة.

د. كثرة فقرات الاستمارات التقويمية.

هـ عدم مطابقة درجة التقويم مع الواقع الحقيقي.

17. بنايات المدارس: ازدواج الدوام في المدرسة الواحدة، تضخم عدد الطلبة في الصف الواحد، انعدام الساحات والوسائل الترفيهية والملاعب الرياضية الكافية

تقويم الاداء المهني للمدرس :

ان الحاجة الى مدرسين على مستوى عال من الكفاءة ضرورة يتطلب الفرق الحاجات الا ان مشكلة المدرسين الضعفاء، ليست بالأمر الجديد في هذه المهنة لكون مناهج إعدادهم لم تستطيع مواكبة التطورات المتلاحقة التي نعيشها حاليا وبهذا أصبحوا لا يسايرون متطلبات العصر.

وقد اتجهت معظم الدول إلى جعل التدريس الجيد هو وسيلة لمواكبة التطور السريع للثورة العلمية والطريقة الناجحة لضمان النمو والتطور لكل العاملين في مهنة التدريس والذين يتمتع معظمهم باستعدادات طبيعية ومميزات تفوق مستوى عملهم غير ان هناك عوامل معوقة منها نقص الخبرة، طبيعية المناهج الدراسية، وسائل التعليم، عدم القدرة على التكيف للعلاقات الإنسانية، ضعف القدرة في معالجة شؤون الإداريين، هبوط المستوى العلمي، والمطالبة بالحصول على الجوائز والامتيازات، جميعها تقف حائلا دون تمكين المدرسين من استثمار طاقاتهم، واستعداداتهم الطبيعية، لذلك فان إدراك النظريات الجديدة وتحسين طرائق التدريس واستعراض الإحداث المستمرة من فترة إلى أخرى للبحث عن البدائل تزيده من الخبرة المهنية للمدرس وتعد عاملا مشجعا في كل جانب من جوانب أداءه المهني.

يعتبر موضوع الأداء من الموضوعات التي نالت اهتماما كبيرا من قبل المنظرين والدارسين في المجالات الإدارية، إذ انه يعد الوسيلة الوحيدة لتحقيق أهداف العمل بالمنظمات، فضلا عن ان الأداء يعبر عن مستوى التقدم الحضاري والاقتصادي لجميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ومن هنا نجد ان غالبية المسئولين الإداريين بمختلف مستوياتهم الإدارية يعطون موضوع اداء العاملين والعوامل المؤثرة فيه الأهمية القصوى، نظرا لان أداء إداراتهم ما هو انعكاس للاداء الفردي داخلها والذي يعكس مدى رضا العاملين عن الادارة. ومن هنا فانه يجب التركيز في البحث والتطبيق على محاولة التعرف على حقيقة الاداء، ومعرفة العوامل التي تحدده وتؤثر فيه حتى يمكن معرفة الخلل والسعي الى تصحيحه، مما قد يساعد على تحقيق مستويات الأداء المطلوبة

يشير مفهوم الأداء في اللغة الى: ((عمل او انجاز او تنفيذ، والاداء هو الفعل المبذول او النشاط الذي تم انجازه. فالأداء هو نتاج جهد معين قام ببذله فرد لانجاز عمل معين، والاداء الوظيفي يقصد به ((القيام بأعباء الوظيفة من

مسـئوليات وواجبـات وفقـا للمعـدل المطلـوب مـن الموظـف الكـفـء المـدرب)). (الوزاني، 1999,48)

في حين عرفه بدوي ومصطفى بأنه: ((ناتج جهد معين قام ببذله فرد أو مجموعة من الإفراد لانجاز عمل معين.

وعرفه (المير، 1997,213) بأنه: ((نشاط يمكن الفرد من انجاز المهمة أو الهدف المخصص له بنجاح، ويتوقف ذلك على القيود العادية للاستخدام المعقول للموارد المتاحة)).

بينما عرف (سليمان، ب.ت، 12) الأداء بأنه: ((قدرة الإفراد في تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم الى عدد من المنتجات بمواصفات محددة وباقل تكلفة ممكنة)).

اما (Good<1974-5) فقد عرف الاداء بانه الجهد الذي يقوم به الشخص لانجاز عمل ما بالفعل حسب قدرته واستطاعته.

اما (Jullius-1964) فيعرف الاداء بانه السلوك الذي يقوم به الفرد لتنفيذ عمل خاص.

امـا الاداء المهـني والـذي يسـميه الـبعض بـالاداء الـوظيفي فمـن وجهـة نظر(مجيد-1994): ((ما يقوم به موظف او مدير من اعمال او انشطة مرتبطة بوظيفة معينة، ويختلف الاداء من وظيفة لاخرى وان وجد بينهما عامل مشترك

وللعريان وعسكر رأي اخر حيث عرفا الاداء الوظيفي بانه: ((تفاعل سلوك الموظف مع ما يقوم به من عمل، حيث ان هذا السلوك يتحدد بتفاعل جهده وقدرته لانجاز هذا العمل))

في حين يرى (باجابر-1998-24) ان الاداء الوظيفي هو: ((تفاعل لسلوك الموظف، وان ذلك السلوك يتحدد بتفاعل جهده وقدرته))

وعرفه (مرسي والصباغ ، 1990,85) بانه: ((مجموعة النتائج التي يحققها الموظف))

اما (الماضي ، 1997، 13) فعرف الاداء بانه:((الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه باي عمل من الاعمال))

وهناك الكثير من االمسميات التي تستخدم للتعبير عن مفهوم الاداء مثل الانتاجية، او كفاءة الاداء.. ويعبر عن الاداء احيانا بالفاعلية والكفاءة.

اما من ناحية الاداء المهني في مجال التربية والتعليم فيقصد به تلك الاعمال او الادوار التربوية والتعليمية التي يؤديها المدرسون في المدارس بهدف تحقيق الاهداف التربوية أي النتائج التي يأمل المدرسون التوصل اليها، حيث توصف هذه الحالة بانها فعالة أي حققت الاهداف المنوطة بها، من خلال استغلال الموارد المتاحة بوسائل اتبعت في الوصول الى النتائج المرجوه.

عناصر الاداء المهني:

يمكن تحديد عناصر الاداء المهني فيما يلي: (الصيرفي ،2003,422)

(أ) **المعرفة بمتطلبات الوظيفية:** وتشمل المهارة المهنية، والمعرفة الفنية والخلفية العامة بمتطلبات الوظيفية والمجالات المرتبطة بها.

(ب) **نوعية العمل:** وتشمل الدقة والنظام من الاتقان والبراعة والتمكن الفني ، والقدرة على تنظيم وتنفيذ العمل، والتحرر من الاخطاء.

(ج) **كمية العمل:** وتشمل حجم العمل المنجز في الظروف العادية وسرعة الانجاز.

(د) **المثابرة والوثوق:** ويدخل فيها التفاني والجدية في العمل، والقدرة على تحمل المسئولية وانجاز الاعمال في مواعديها، ومدى الحاجة للاشراف والتوجيه.

معدلات الاداء المهني:

معدل الاداء هو وسيلة للمقارنة بين سرعة اداء فرد معين لعمله، وبين اداء فرد متوسط المهارة لنفس ذلك العمل، وهو الوسيلة الرياضية لربط كمية العمل التي ينجزها فرد واحد، او مجموعة من الافراد خلال زمن معين (دقيقة – ساعة – يوم) تحت الظروف الطبيعية للعمل، أو هو ((مقدار الزمن اللازم لأنجاز كمية معينة من العمل)).

ويعرف مكتب العمل الدولي (O.I. L) معدل الاداء بانه: ((وصف مكتوب لمدى الجودة التي يجب ان يؤدي بها الموظف تلك الاعمال المحددة والتي تنطوي عليها وظيفته اذا كان له ان يؤدي تلك الاعمال بطريقة ترضي الادارة ارضاء تام وذلك في ظل ظروف العمل القائم))(البسامي، 2004,33).

وعلى ضوء ذلك لابد من وصف معدلات الاداء للحكم على الاداء، وهذه العملية تتم من خلال الخطوات والتي يمكن توضيحها بايجاز فيما يلي

أ - **الاختيار:** هو أن يختار العمل المناسب لقياسه، فربما يكون هذا العمل جديدا ولم يسبق قياسه، او ان التغيير في طريقة العمل تحتاج الى تحديد زمن نمطي جديد، او ان العاملين يشكون ضيق الوقت، وانه غير كاف لاداء عمل معين، وغير ذلك من الاسباب، ولذلك فان الخطوة الاولى للتعرف على معدلات الاداء هي اختيار انسب الاعمال لوصفها وقياسها.

ب -**التسجيل:** أي تسجيل المعلومات الحقيقية عن الظروف التي تحيط بالعمل، والاساليب والعوامل المختلفة، وعناصر النشاط، وتشمل هذه المرحلة وصف العمل وتقسيمه الى عدة عناصر تمثل الاجزاء الظاهرة في النشاط المحدد.

ج - **التحليل:** وفي هذه الخطوة يجري التركيز على اجراء اختبار للبيانات المسجلة انتقاديا للتاكد من استغلال الوسيلة او الطريقة الاكثر فعالية، واستبعاد العناصر الغريبة غير الفعالة التي لا تساعد على الانتاجية.

د- **القياس:** وهذه الخطوة تختص بقياس حجم العمل المستغل بكل عنصر، وبمصطلحات الوقت، وباستخدام الاسلوب الفني المناسب لقياس العمل.

هـ- **التحديد:** بواسطة هذه الخطوة يتم تحديد سلسلة النشاطات بشكل دقيق، كما تحدد طريقة التشغيل، ويحدد الوقت القياسي للنشاطات والاساليب المعينة او المساعدة.

قياس الاداء:

ان قياس الاداء يعد عملية تحديد مستوى انجاز المدرس لمهامه التدريسية في ضوء الكفايات اللازمة لذلك فأن عملية تقويم الاداء تشتمل على سلسلة مترابطة من مراحل العملية الادارية تبدأ بتحديد الاهداف ثم وضع خطة واضحة المعالم لم يهدف تحقيق الاهداف، ثم وضع تنظيم للوحدة الادارية ومواردها لتنفيذ الخطه الموضوعه ويمثل تقويم الاداء ركيزه اساسية من ركائز العملية الرقابية خاصة عند مقارنة الاداء الفعلي بمؤشرات ادائية محددة مسبقا للتعرف على الانحرافات وتبريرها.

وسائل قياس الاداء:

هناك عدة طرق واساليب تستخدم في عملية قياس الاداء ومنها (متولي، 54، 1993):-

1- طريقة الملاحظة المباشرة: وتتم من خلال قياس الرئيس بالوقوف شخصيا على العاملين للتعرف على سير عملهم وسلوكهم، وهذا فيه مضيعة للوقت، وقد يفسر بعض المدرسين ذلك بعدم الثقة من قبل الرئيس المباشر، ومن الصعوبة ان يتمكن الرئيس من الاطلاع على كافة العاملين وما يبدونه من اعمال، وبذلك تقتصر طريقة الملاحظة المباشرة على القليل من العمل والعاملين.

2- طريقة الترتيب العام: يُرتب الموظفين ترتيبا تنازليا او تصاعديا حسب كفاءه كل منهم ويقوم الرئيس بالاشراف والمتابعة الفعلية لعملهم، أي تقييم الموظف بشكل عام وقد يكون هناك تحيز لموظف على حساب موظف اخر.

3- طريقة التوزيع الاجباري: يتم توزيع العاملين حسب قدراتهم وكفاءتهم على شكل منحني طبيعي، حيث تقع النسبة العالية في أي مجموعة كبيرة في الفئة المتوسطة، ثم تتدرج التوزيعات بنسب اقل بالتساوي على طرفي المنحن وهكذا، وهذا الطريقة يعيب عليها بانها غير عادلة من الناحية التطبيقية لتقييم اداء العاملين.

4- مقارنة الاداء الفعلي للعاملين بالمعايير او المعدلات الموضوعه للاداء.

5- اجراء اختبارات للعاملين بصفة دورية للحكم على مدى كفاءتهم في النهوض باعمالهم او مدى صلاحيتهم للترقية او النقل الى وظائف اخرى.

6- استخدام اسلوب تقييم المجموعة او الافراد لاداء الفرد أي تقييم اداء الفرد ومقارنة بزملائه او اقرانه بمجموعة العمل.

7- استخدام اسلوب المقارنة الزوجية بين العاملين حسب مستوى ادائهم، أي مقارنة اداء كل فرد بأداء كافة زملائه بنفس الوحدة التي يعمل بها.

8- اسلوب الاداره بالاهداف وهو يصلح لقياس اداء الرؤوساء والمشرفين بصفة خاصة، حيث تحدد اهداف معينة لمشاركتهم وهم ملتزمون بتحقيقها خلال فترة التقييم كما يتم تحديد مستويات الاداء التي تعكس تحقيق المرؤوس لاهداف معينة بشكل مرضي ويشترط ان تكون الاهداف المحددة قابلة للقياس.

9-طريقة الدرجات: وتتم عن طريقة استمارات تحتوي على بعض الصفات والخصائص السلوكية والفنية تتعلق بأداء الموظف ويقوم المشرف المباشر بوضع الدرجة التي يستحقها الموظف.

انموذج
مقياس الاداء المهني للمعلم والمدرس

المجال الاول:- الاعداد للدرس وتنفيذه

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
1.	يستثير انتباه الطلبه طوال فترة الدرس بأساليب متعدده.				
2.	يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة.				
3.	يجعل الدرس الذي يقدمه للطلاب ماده شائقة وذات معنى بالنسبة لهم.				
4.	يحسن اداره الصف حتى يتم كل شئ كما خطط له وفي وقته المناسب.				
5.	يبدوانه يعرف جيدا ما يفعلة مع الطلاب بالدرس وكأنه تدرب عليه.				
6.	يجعل الطلاب يعملون ويندمجون في الدرس ويتجاوبون معه.				
7.	يحدد للطلاب المهارات التي سيقدمها لهم في الدروس القادمه.				
8.	يعمل على زياده الحصيلة المعرفية لطلابه ويبين لهم قابليتها للتطبيق.				
9.	موضوعات خطة الدرس التي يقدمها منظمة ومترابطة مع بعضها بشكل جيد.				
10.	طرائق التدريس واساليبها التي يتبعها ملائمه لامكانات ومستويات طلابته.				
11.	افكاره بالدرس متسلسله ومنطقيه.				
12.	يبدوا مستمتعا بالتدريس والعمل مع الطلاب اثناء الدرس.				
13.	ما يقدمه للطلاب واضح بالنسبة لهم.				

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
14.	يعطى للطلبه فرصا متساوية في ممارسه الانشطة.				
15.	يتجنب السلوكيات المشتته لانتباه الطلاب اثناء الدرس.				
16.	يبرز النقاط المهمه في الدرس اثناء تعليمه للمهارات المختلفة.				
17.	يستخدم التلميحات الغير اللفظية والاشارات وتغيير نبره الصوت لاثاره انتباه طلابه.				

المجال الثاني:- الانشطه والتقويم

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
1.	يتابع الانشطه ويجعل لها وزنا في التقويم.				
2.	يقدم الاجابات النموذجية لاستفسارات الطلبة.				
3.	يعلن نتيجه الاختبارات الدورية في الوقت المناسب.				
4.	يتحدى طلابة بالاسئلة التى تخص تفكيرهم في الاختبارات الرياضية.				
5.	ينوع في الانشطة التى يكلف بها طلابة لمواجهه الفروق الفردية.				
6.	يعدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل الدرس.				
7.	يطرح اسئلة ويشجع الطلاب على التفكير والبحث عن اجاباتها.				
8.	يوزع الانشطة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي.				

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
9.	يلجأ الى نقد طلابة بطريقة بنائه في مناقشاتهم.				
10.	يتحرى الدقة والعدل اثناء تقويم الطلابه.				
11.	يشجع الابتكار والتجديد والتحديث ويطلب ذلك من طلابه.				

المجال الثالث:- اساليب التعزيز والتحفيز

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
1.	اسلوب تدريسه يشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم.				
2.	يمتدح الانجازات الائقة من طلابه ويحمسهم للمزيد منها.				
3.	يعزز نجاحات طلابه.				
4.	يصحح اجابات الطلاب الخاطئة ويناقشها معهم.				
5.	متحمس لمادته بشكل واضح في تفاعله مع طلابه.				
6.	يبدي اعجابا وتقديرا لانجازات الطلاب اثناء الدرس.				
7.	يكرم طلبته ماديا ومعنويا عند قيامهم بانجازات مميزات.				

المجال الرابع :- الشخصية

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
1.	ليس لديه جمود ولا تصلب في افكاره ويتحمل مسؤلية ما يتحملة من قرارات.				
2.	يحترم النظام ويضع نفسه مكان الاخرين في اعترافه بحقوقهم.				
3.	لدية درجة عالية من الاحساس بالمسؤولية اتجاه عملة.				
4.	تتسم شخصيته بدماثة الخلق ويحافظ على سلامه طلابه النفسيه والشخصية.				
5.	تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان بعيدا عن التهور والغضب.				
6.	يظهر امام طلابه بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.				
7.	يبدوا متابعا للمستجدات التي لها علاقة بمهنته.				
8.	يأتي الى الدرس في الموعد المحدد بالضبط.				
9.	بشوش ومريح.				

المجال الخامس:- التمكن العلمي والمهني

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
1.	يتدرج من المعلوم الى المجهول اثناء تناوله للمحاضره.				
2.	ينتقل في تناوله لعناصر المحاضره من السهل الى الصعب.				

ت	الفقرات	صالحة ايجابية	صالحه سلبية	غير صالحة	تحتاج الى تعديل المقترح
3.	يعمل على نشر الثقافة العامة بين طلابه.				
4.	يتناول محتوى الدرس ويغطيها بشكل جيد.				
5.	لديه معرفه جيده بالمجالات المرتبطة بما يقوم بتدريسه للطلاب.				
6.	متمكنا من مادته ومسيطرا عليها.				
7.	يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه متفقا مع التقدم العلمي في مجاله.				
8.	واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعدده.				
9.	يتسم الطلاب بالانضباط والانتظام لكفائته العاليه في الدرس.				

نماذج لتقويم المناهج:

يعتبر التقويم عملية واسعة وهادفة تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم إصدار الأحكام للوصول في النهاية إلى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملية التقويمية وتحسين نتائجها.

ويشير (Baumgartner) عن (محمد حسن علاوي، ونصر الدين – 2000 - 22) بأن التقويم هو العملية التي تستخدم المقاييس، وغرض المقاييس جمع البيانات وفي عملية التقويم تفسر البيانات لتحديد مستويات حتى يمكن اتخاذ القرار ويبدو واضحا أن نجاح التقويم يعتمد بصورة مباشرة على قيمة البيانات المتجمعة، فإذا كانت المقاييس غير دقيقة أو غير صادقة فإن التقويم يبدو مستحيلا.

ونضع بين أيدي الباحثين والمختصين نماذج لتقويم المنهج ومحتواه وذلك للاستفادة من إمكانية تطبيقها في مجال بحوثهم وأعمالهم.

1- أنموذج تقويم المنهج

إن المنهاج الحديث هو المنهاج الذي يربط كل ما تخططه المدرسة من ألوان النشاط الذي يوفر للتلميذ فرص التفاعل والتعلم والنمو إلى أقصى ما تستطيعه قدراته، وبما يلبي احتياجاته كعنصر فعال في المجتمع.

ت	الفقرة	تصلح	لاتصلح	تحتاج الى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
1.	استناد المنهج إلى فلسفة تربوية مقبولة				
2.	أن يكون المنهج شاملا				
3.	أن يستند المنهج على دراسة علمية للفرد والمجتمع				
4.	أن يستند إلى العملية التي تتناسب مع روح العصر				
5.	استناده إلى دراسة علمية للفرد والمجتمع				
6.	يراعى الاتجاهات النفسية والتربوية للتلاميذ				
7.	يهتم بالنمو العقلي للطلبة				
8.	يعدل حسب ظروف التلاميذ واحتياجاتهم				
9.	ضرورة اهتمام المنهج بالمعلومات والمهارات				
10.	يراعي الميول والعادات للتلاميذ				
11.	يهتم المنهج بالتذوق والتقدير				
12.	العناية بجميع نواحي التعلم				
13.	توجيه سلوك المتعلم وفق الأهداف التربوية المخططة				

ت	الفقرة	تصلح	لاتصلح	تحتاج الى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
.14	توفيق الصلة بين المدرسة والبيئة				
.15	يتعامل مع التلميذ لاعتباره فردا اجتماعيا متفاعلا				
.16	لا يهمل القيمة الاجتماعية للتلميذ ويعدها مصدر من مصادر التعلم				
.17	يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية				
.18	يوفر للمتعلمين الديمقراطية داخل المدرسة				
.19	يساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم				
.20	مرن يقبل التعديل				
.21	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة فيه والمتأثرة				
.22	يشمل عناصر المنهاج كافة				
.23	المتعلم محور المنهاج				
.24	تعد المادة الدراسية محور المنهاج				
.25	يركز على اختيار المادة الدراسية				
.26	الأهداف المتوخاة من المنهاج واضحة				
.27	الإمكانات والمستلزمات لها تأثير في اختيار نوع الفعالية والنشاط				
.28	تحديد أنواع الأنشطة المناسبة لاكتساب الخبرات				
.29	تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة				
.30	اختيار وسائل التوجيه التربوي والإرشاد النفسي للمتعلم				

ت	الفقرة	تصلح	لاتصلح	تحتاج الى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
31.	تقويم جميع جوانب العملية التربوية لمعرفة مدى النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة				
32.	المنهاج متوازن يتيح الخبرات التي تحفز النمو والنضج لكل التلاميذ في المجالات البدنية والحركية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية				
33.	المنهاج مؤسس على أغراض واهتمامات وقدرات وحاجات التلاميذ				
34.	المنهاج جزء متكامل من الجهد التربوي الكلي للمدرسة ولا يتعارض إطلاقا مع أي جانب منه				
35.	المنهاج يتكامل مع بيئة المجتمع المحيط ويعمل على خدمته				
36.	المنهاج يتيح مدى واسع من الأنشطة المرغوبة للتلاميذ من خلال تسهيلات ملائمة ووقت كاف وقيادة متحمسة مشجعة				
37.	التعامل مع المنهج كجزء من المنهج الأكاديمي للمدرسة				
38.	اختيار الأنشطة وفق محكات علمية تدل على قيمتها				
39.	التركيز على الأنشطة التي تهتم في التكيف الحياتي والمهني للفرد				
40.	أنشطة متنوعة لإرضاء الحاجات الفردية والاهتمامات				

ت	الفقرة	تصلح	لاتصلح	تحتاج الى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
41.	أهمية تشكيل اتجاهات إيجابية نحو النشاط والحركة ونبذ الكسل				
42.	اهتمام الأنشطة والبرامج بالشمول والتكامل السلوكي				

2- أنموذج لتقويم محتوى المنهج:

يعد المحتوى: نوعية من المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية ويختار المحتوى في ضوء الأهداف – وتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفته في الحياة.

ت	الفقرة	تصلح	لا تصلح	تحتاج إلى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
1	مراعاة الدقة في عرض محتويات خطة الدرس				
2	إمكانية تجزئة المهارات الصعبة وتعليمها				
3	توجد صياغات واضحة ومكتوبة لأهداف وأغراض برامج المواد الدراسية				
4	كل الأهداف والأغراض يمكن تقويمها				
5	وجود مرونة كافية وفرص متاحة لمراجعة الأهداف والأغراض لمواجهة الظروف المتغيرة				

ت	الفقرة	تصلح	لا تصلح	تحتاج إلى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
6	مقررات الأنشطة يتم كتابتها وتكون حديثة ومعاصرة				
7	محتوى البرنامج التعليمي مصمم ليسهل الانتقال من المستوى الابتدائى إلى المستوى الثانوي				
8	محتوى البرنامج التعليمي يستخدم الأساليب المتدرجة في التعليم				
9	المحتوى مرن وخطط بحيث يسمح بمقابلة الفروق الفردية				
10	اعتبارات التخطيط تتضمن حاجات التلميذ، الاهتمامات، والخبرات				
11	نتائج التقييم الصحى تستخدم من أجل فاعلية التعلم				
12	خبرات أنشطة وقت الفراغ متضمنة في المحتوى				
13	البرامج المعدلة جزء من البرنامج العام				
14	يوجد تنوع عريض من الأنشطة ليمد بخبرات في مهارات عديدة				
15	الأنشطة تقدم ضمن محتوى البرنامج				
16	الأنشطة الترويحية وأنشطة الأمان تقدم في محتوى البرنامج				
17	الأنشطة التربوية تقدم في محتوى البرنامج				

ت	الفقرة	تصلح	لا تصلح	تحتاج إلى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
18	التربية لها مكانة في الجدول المدرسي				
19	محتوى البرنامج يتضمن تمارين لممارسة الانشطة				
20	البرنامج يمد بالغرض لتطوير النمو النفسي وتطوير مفهوم ذات إيجابي خلال النجاح في الأنشطة				
21	البرنامج يتيح الفرص لتطوير النمو الاجتماعي وأنشطة وقت الفراغ والقيادة				
22	توزيع المواضيع بشكل متسلسل ومنسجم				
23	يزود الطالب بخبرات متنوعة				
24	يوفر للطالب وصفة الابتكار والتجديد				
25	يشجع عن البحث والاستقصاء				
26	يكتسب الطالب خبرات متكاملة				
27	يتناسب مع المستوى العلمي للتلميذ				
28	يراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم وإمكاناتهم				
29	يراعى توفير عناصر التشويق والإثارة				
30	يراعي مبادئ التعلم ونظرياته				
31	ينسجم مع أهداف المرحلة الدراسية				
32	له علاقة وثيقة بالأهداف التربوية				

ت	الفقرة	تصلح	لا تصلح	تحتاج إلى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
33	يقدم معلومات حديثة في العلوم العامة				
34	يكسب خبرة واقعية للعمل المستقبلي				
35	البرنامج يوازن بين كل من جانبي التدريس والنشاط المدرسي ويتيح ذلك لكل تلميذ				
36	البرنامج يسمح لمشاركة فاعلة في الدرس				
37	يوجد برنامج للانشطة يتضمن، مسابقات وتتابعات وتدريب، وأختبارات دورية ...الخ				
38	يتضمن المحتوى بعض المهارات المختلفة في المواد الدراسية كافة				
39	تحديد مدى صعوبة محتوى الدرس				
40	مناسبة المحتوى لمستوى نضج التلاميذ				
41	الاهتمام بأنشطة النمو البدني أكثر من الأنشطة الترويحية				
42	الاهتمام بالنشاط الداخلي الذي يؤكد على الروح الرياضية وليس الفوز				
43	التركيز على الأنشطة التنافسية لأنها تدفع للكمال وتصقل قدرات التلميذ				
44	المحتوى المعرفي له مكانته المميزة				
45	مدى مساهمة النشاط في تحقيق أغراض البرنامج				

ت	الفقرة	تصلح	لا تصلح	تحتاج إلى تعديل	تنقل إلى مجال آخر هو
46	مدى تناسب الأنشطة مع أنماط النمو للمتعلمين				
47	إمكانية الأنشطة في امتدادها للخبرات السابقة مما تقود إلى تنمية خبرات أبعد				
48	ارتباط المحتوى بالمشكلات التي تشغل المجتمع ماديا وفكريا				
49	إمكانية المحتوى في تحقيق الأهداف التربوية				
50	طبيعة العلاقات بين مواد المحتوى				
51	اهتمامات المعلمين والخبرات السابقة مع المحتوى				
52	المادة التطبيقية المعروضة تتناسب مع المادة النظرية				

3- انموذج تايلور

قدم (تايلور) انموذجاً لتقويم المنهج يقوم على الاهداف يتكون من خمس خطوات رئيسة هي:

1 -تحديد الاهداف التي يراد تحقيقها.

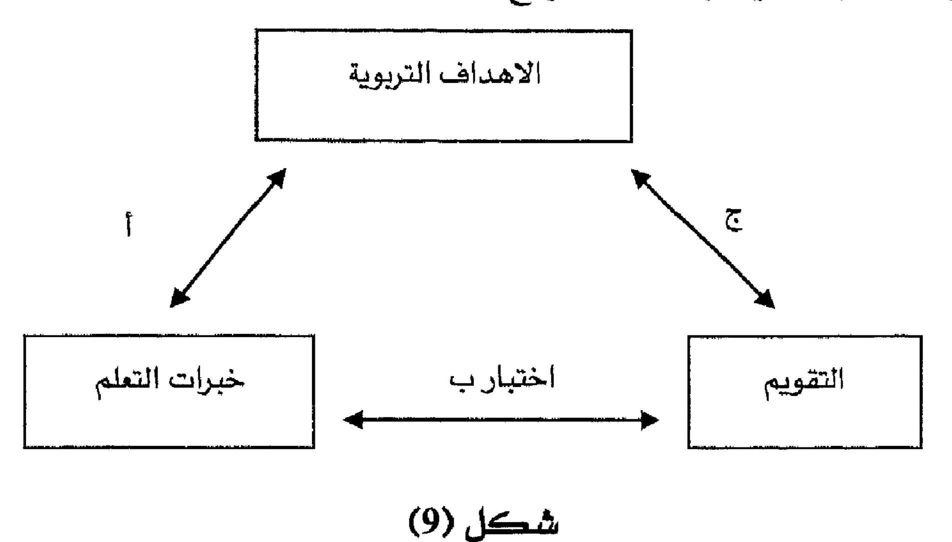
2 -تحويل الاهداف المحددة الى اهداف سلوكية.

3 -بناء وسائل التقويم الملائمة وتطويرها لقياس ما تحقق.

4 -جمع المعلومات وفحصها في ضوء محددات ملائمة.

5 -اتخاذ قرارات نهائية ذات علاقة بالاهداف التي تم تحديدها سابقاً.

والشكل (9) يمثل هذا الانموذج



شكل (9)

انموذج تايلور لتقويم المنهج

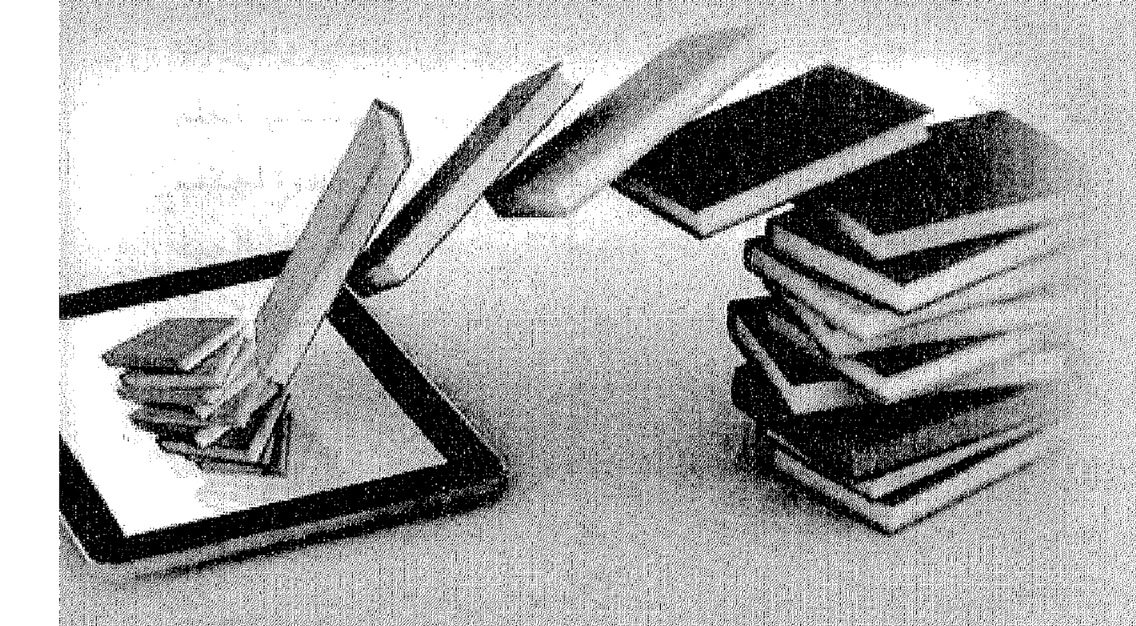
ان انموذج تايلور لتقويم المنهج يشدد على العلاقة بين التقويم والاهداف التربوية والسهم (أ) يشير الى المطابقة بين الاهداف التربوية والخبرات المقترحة، ويشير السهم (ب) الى الصلة بين الاختبار وخبرات المتعلم، اما السهم (ج) فيشير الى قياس مدى تحقيق الاهداف في ضوء نتائج الاختبارات (الشمري والدليمي – 2003).

المناهج التربوية المعاصرة

6

الفصل السادس

مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة ورياض الأطفال



الفصل السادس

مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة ورياض الاطفال

مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة

إن معظم المناهج الدراسية الحالية في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة ولجميع المراحل التعليمية في معزل عن الواقع ولم تأخذ في الاعتبار متطلبات المستقبل وتحدياته والتي تتصل بإفساح المجال أمام الطلاب خيالهم وجعل عملية التعلم متعة لهم، فهي تركز على الجوانب المعرفية وتحصيل المعلومات من الكتاب المدرسي فقط دون مراعاة الجوانب المهارية أو الوجدانية أو الفروق الفردية بينهم. وهذا مما يستدعي من المعلمين تدعيم قدراتهم بإيجاد حلول لمشكلات الطلبة بإيجاد طرق وأساليب خاصة لتعليمهم وتدريسهم وتحصيلهم للمواد الدراسية وأن لا تقتصر أهداف التدريس على كسب المعرفة فقط بل تتضمن توجيه الطلبة باستعمال إمكانياتهم باستخدام مهارات التفكير وعمليات التعلم والاستقلالية في العلم بمساعدة الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية، واعتمادها في دروسهم لأنها ستوفر القدرة لجذب انتباه الطلبة لفترة طويلة، واستيعاب المعلومات وفهمها من خلال مشاهدتها الحية باستخدام الاجهزة البصرية والسمعية التي سوف تكسبهم خبرات جديدة تعمل على إعادة تنظيم خبراتهم السابقة والتي تعتبر الأساس لفهم المواد الدراسية.

إن من أهم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة هو حقهم في التعبير عن مكوناتهم الذاتية عن طريق التخيل والتجاوب مع العاديين والتفاعل معهم. وقد ظلت هذه الحقوق مجهولة ومهملة لفترة طويلة، إلا أن وضع المناهج المتطورة التي تلبي حاجاتهم وتحفز قدراتهم التخيلية وتستثير المجهود الجسدي عندهم لزيادة قدراتهم، ويمكن أن توعيهم بأهمية الحصول على حقوقهم واحدة من الركائز

الأساسية لنجاح مناهج التربية الخاصة، ولو أعدت هذه المناهج بطريقة مناسبة ودرست بطرائق وأساليب معينة تتفق مع نوع العوق ودرجته لكل طالب لأحرز هؤلاء تقدماً تعليمياً ملحوظاً.

إن مناهج التربية الخاصة لا يتم إعدادها سلفاً من قبل لجان مختصة لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة أسوة بالمناهج العامة، وإنما يتم إعدادها لتناسب طفلاً فرداً معيناً في ضوء نتائج قياس مستوى أداؤه الحالي من حيث جوانب القوة والضعف لديه، فلا يوجد في التربية الخاصة منهاج عام للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وإنما يوجد أهداف عامة وخطوط عريضة لما يمكن أن يكون يسمى بمحتوى المنهاج، والتي يشتق منها الأهداف التعليمية التي تشكل أساس المنهاج الفردي لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة على حدة، ولكننا بالرغم من ذلك، فإننا نستطيع أن نلمس بأن المنهاج في التربية الخاصة لا يختلف في الجوهر عن المنهاج العام المعد للطلبة غير المعوقين، لأنه يتضمن في التحليل الأخير نفس العناصر الأساسية للمنهج وهي (الأهداف والمحتوى والطرائقوالوسائل والتقويم) (يوسف صالح — 2000.)

ويجب أن لا تكون المناهج الخاصة بهم منعزلة عن المجتمع لكونهم يعيشون في مجتمع له قيمه ومثله وعاداته وتقاليده واتجاهاته. لذلك فإن مسئولية المنهج بأن يكون النافذة التي يطلون منها على مجتمعهم بصورة نقية سليمة وأن يكون أداة من أدوات التغيير الاجتماعي، وان يربط مؤسساتهم بواقع المجتمع وظروفه ومشكلاته، هذا بالإضافة إلى أن بناء المنهج يجب أن يعتمد على اختيار المواد التي تتفق وميول ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم وتتناسب واحتياجاتهم لكون المنهج الذي لا يراعيهم لا يعتبر منهجاً ذا فاعلية وتأثير.

استخدام الحاسوب في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن الحاسوب يعتبر من الوسائل المساعدة المهمة التي تربط المتعلم بين طرفي التعليم النظري والتطبيقي ومن خلاله تسهل نقل المعلومات والفكرة إليه، وتعد

التغذية الراجعة السمعية والبصرية باستخدام جهاز الحاسوب من أهم السبل للوصول إلى عقل وجدان ذوي الاحتياجات الخاصة لأنه يوفر لهم خبرات تعليمية ممتازة، بالإضافة إلى التسلية والترفيه ويشكل طريقة مؤثرة في التعبير عن الأفكار والموضوعات المختلفة التي تقدم لهم.

وبما أن استخدام طرائق وأساليب تدريس متنوعة وجديدة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تخرج عملية التدريس في شكلها التقليدي المعتاد إلى صورة مشوقة تكسر حدة الملل لديهم لهذا فإن استخدام التغذية الراجعة البصرية والسمعية بمعونة الحاسوب تعد أسلوبا ناجحاً في تعلم المعلومات والأفكار الجديدة لكونها تقدم مفردات الفكرة المطلوبة للمتعلمين بطريقة جذابة ومشوقة ومسلية عن طريق عرضها على شاشات كبيرة بواسطة جهاز (الداتوشو) وذلك بهدف إدخال المعلومات إلى أذهان المتعلمين أي تبسيط وتوصيل المعلومة لهم في قالب محبب إلى قلوبهم وهذا ما أكده (سلام - 2004) بأن قيمة التعليم لا يمكن أن تقاس قياسا كلياً في حدود الحقائق المستظهرة بل في حدود التأثير الذي تتركه في نمو الفرد – الروحي والخلقي والعقلي والاجتماعي والجسمي.

ويعتقد البعض باستحالة استخدام الحاسوب مع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أنهم لا يملكون الحواس اللازمة لاستيعاب وتقبل ما يطرح من خلالها، إلا أن الدراسات الحديثة أوضحت أنه يمكن إدخاله في تعليمهم وممارستهم للأنشطة المتنوعة، وقد قام البعض بتصميم البرامج الخاصة بذلك مع مراعاة التنوع في فئات المتعلمين وقدراتهم، وتضمينها موضوعات وأنشطة من شأنها تحقيق التطور اللازم لكافة المتعلمين.

ويمكن تطبيق استخدام التغذية الراجعة السمعية والبصرية على جميع ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أنها تتوافق مع خصائصهم وظروفهم، وذلك لأن تعليمهم يعتمد على الخبرات الحسية التي تعوض لديهم الحاسة المفقودة، وخاصة وأنهم يركزون ويعتمدون على الحاسة البصرية والسمعية التي يمكن أن تستخدم

في جميع المواد الدراسية، فهي تعمل على تحويلها من رموز مكتوبة جامدة إلى صور حية يجسدها الطلبة بالمشاركة أو المشاهدة وتلبي حاجاتهم ورغباتهم وتخدم جميع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد حث مصممو مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة بضرورة مراعاة التنوع في فئات المتعلمين وقدراتهم، وتضمينها موضوعات وأنشطة من شأنها تحقيق النهوض المتكافئ لكافة المتعلمين، ويمكن تطبيق التغذية الراجعة السمعية والبصرية باستخدام الحاسوب عليهم ، لأنها تتوافق مع خصائصهم وظروفهم، ولأن تعليمهم يعتمد على الخبرات الحسية التي تعوض لديهم الحاسة المفقودة، إضافة إلى أنها تخدم جميع المواد الدراسية لكونها تعمل على إحيائها من جمود الرموز المكتوبة وتحويلها إلى صور حية يجسدها الحاسوب الذي يلبي رغباتهم وحاجاتهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم نتيجة الأمان وعدم الخوف من الخطأ أو الشعور بالنقص والعجز.

ولقد أشار (الزير وآخرون – 1997) على أن المعلومات التي يتعلمها الانسان عن طريق البصر تشكل 75٪ اما المعلومات المكتسبة من خلال حاسة السمع تشكل (13 ٪) فقط. لذلك فإن استخدام التغذية الراجعة السمعية والبصرية بالحاسوب في مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة سوف تكون ذات فاعلية وذلك تحقيقاً لمبدأ قابلية الجميع للتعلم ولكن على صعد مختلفة، إضافة إلى أنها تخدم جميع المواد الدراسية لكونها تعمل على إحيائها من جمود الرموز المكتوبة وتحويلها إلى صور حية يجسدها الحاسوب الذي يلبي رغباتهم وحاجاتهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم نتيجة الأمان وعدم الخوف من الخطأ أو الشعور بالنقص والعجز وخاصة في حالة مشاركتهم في وضع البرامج الخاصة بذلك لأن من أهم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة هو حقهم في التعبير عن مكنوناتهم عن طريق التجاوب مع الآخرين العاديين والتفاعل معهم.

ويمكن التوعية بأهمية حصول ذوي الاحتياجات الخاصة على حقوقهم من خلال البرامج التربوية والوسائل التعليمية التي تلبي حاجاتهم وتحفز قدراتهم واستثارة المجهود الجسدي لديهم وذلك لزيادة قدراتهم. وتعد المناهج الدراسية واحدة من الركائز الأساسية لنجاح برامجهم، ولو أعدت هذه المناهج بطرائق مناسبة ودرست بوسائل وأساليب معينة تتفق مع نوع العوق لديهم ودرجته لأحرز كل منهم تقدماً تعليمياً ملحوظاً (المطردوي – 1416).

واتضح من الدراسات الكثيرة في هذا الموضوع إن عنصر التشويق أثناء عرض وشرح المواد الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة مفقوداً مما يسبب تضجر المعلمين من ضعف تركيز التلاميذ وخاصة الصم وضعاف السمع أثناء الشرح (Gina- 1996) (Tagior- 1999) و(سلام- 1990). كما وأن هذه الدراسات أشارت إلى أن هناك قصوراً واضحاً في توصيل المعلومة للطلبة الذين يدرسون في المعاهد أو البرامج، ومن الصعوبة إيصال المفاهيم المجردة إليهم.

أما نتائج الأبحاث التربوية على المناهج المقررة لذوي الاحتياجات الخاصة فقد وجدت بأنها تتضمن العديد من المفاهيم المجردة مما يؤدي إلى تقديم الحقائق والمعلومات في صورة مفككة لا تساهم على استيعابها وتعلمها (سرايا – 2001) و(Egciston-Dodd Judy and Himmelstein -1977) (Tjudy -1997).

ونتيجة لجمود محتوى المناهج استخدم بعض المعلمين وسائل تعليمية تقليدية لا تساعدهم على مراعاة الفروق الفردية الموجودة لدى طلبتهم وهذا ما أكده كل من (اللقاني والقريشي – 1999) و(حسانين – 1999) حيث وجدوا مشكلات عديدة مرتبطة بصعوبات التعلم الناجمة عن ظروف الإعاقة

ولهذا وجب وجود حاجة ملحة لتنويع الوسائل والأساليب التعليمية كوسيلة تعليمية في التدريس، لكونه يلزم الطالب بطبيعته على المجابهة والتحدي وتجعله يدخل في تعلم نشط وحيوي، بالإضافة الى كون الحاسوب يستطيع استخدام

طرائق وأساليب تدريس حديثة ومتنوعة تساعد الطالب على الفهم والاستيعاب وحسب إمكاناته.

ميزات و فوائد التعلم بمعونة الحاسوب:

لقد أصبح واضحاً أن التعلم بمعونة الحاسوب يمكن أن يستخدم في جميع مراحل التعليم وكذلك في مختلف أنواعه ولهذا فإن استخدام التغذية الراجعة السمعية والبصرية بمعونة الحاسوب كوسيلة تعليمية أو كطريقة تدريس سوف تغطي نقص المعلمين المؤهلين لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي تكون وسيلة تعليم وتعلم لهذه الكوادر وأثبتت معظم الدراسات بهذا المجال الحيوي نجاحها تعليميا وتربويا وخاصة مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لكونها تقدم مميزات متعددة ومنها :-

1- سرعة نقل المعلومات إليهم.
2- استخدام الأشكال والرسوم المتحركة الواقعية أثناء عرض المعلومات.
3- اختصار الوقت اللازم للتعلم.
4- زيادة مستوى الذكاء وتنمية الفكر وتوسيع آفاق التفكير لديهم.
5- المشاركة الحقيقة والتفاعلية للمتعلمين دون خجل وخوف.
6- تلبي حاجاتهم من خلال عرض المعلومات بوتيرة مناسبة وتكرارها لمرات عديدة.
7- مشاركتهم وتفاعلهم بالدرس من دون إحراج أو خجل أو ملل من المتعلمين.
8- تطوير المناهج التعليمية بشكل سريع يتناسب مع التطورات المستجدة.
9- ازدياد فهم المعلم لمادته عند صياغتها ضمن البرنامج التعليمي.
10- وسيلة ناجحة لإجراء تقويم مباشر لأداء المتعلمين دون تحيز لأي منهم.

11- تفيد المعلمين باستخدام أفضل أساليب عرض وتقويم المعلومات سواء أكانت سمعية أو بصرية.

12- مشاركتهم بالعملية التعليمية مما يساهم رفع مستواهم الدراسي.

13- اتساع مجال استخدامها كوسيط تعليمي محبب ومشوق إلى المعوق.

استراتيجيات بناء مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة:

تلعب المناهج دوراً بالغاً في نجاح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لكونها تهيئ لهم الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية لينمو بصورة شاملة وتعديل سلوكهم عن طريق مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأحكام التي يدرسوها ويتعلموها، وهذا يفرض أن تكون المناهج وثيقة الصلة بمتطلباتهم وحاجاتهم وذلك من خلال اعتماد استراتيجيات لبناء هذه المناهج، ويعتبر النموذج الذي قدمه (Wehman-1981)من النماذج المعتمدة في مجالات التربيةالخاصة وهو يمر في خمس مراحل أو خطوات رئيسية وهي:

أولا: التعرف على السلوك الداخلي:

يعتمد بناء مناهج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على معرفتنا بخصائص هؤلاء الأطفال فالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الشديدة يختلفون في احتياجاتهم عن المتوسطة أو البسيطة، وكذلك الأطفال ذوي بطء التعلم يختلفون في احتياجاتهم عن ذوي صعوبات التعلم وهكذا، وبالتالي فنحن بحاجة منذ البداية إلى معلومات أولية سريعة عن الفئة التي نتعامل معها بشكل عام، حتى نتمكن من السير قدماً في بناء المنهج (يوسف صالح-2002).

ثانياً: قياس مستوى الأداء الحالي:

إن منهاج الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يوضع بعد مرحلة التعرف على الأداء الحالي للطالب ويعتبر قياس مستوى الأداء الحالي هو حجر

الزاوية في التربية الخاصة، وتهدف هذه العملية إلى تبيان نقاط القوة ونقاط الضعف أو الاحتياج في أداء الطالب باستخدام مقياس أو أكثر من المقاييس التي تقيس المهارات السلوكية المختلفة في كل بعد من الأبعاد المختلفة التي يتضمنها محتوى المنهاج الخاص بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

أهداف تحديد مستوى الأداء الحالي:

1-العمل على اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بأبعاد البرنامج التربوي الفردي.

2-إن أي طفل من الأطفال يمتلك قدرا من الطاقة، وعليه فلا يجب رفض تعليم أي طفل.

3-العمل على تحديد الإعاقات المصاحبة لدى الطالب (سواء كانت حسية أو حركية أو لغوية...الخ)، ومدى تأثيرها على مشاركة الطالب في البرنامج.

4-تحديد أولويات التدريس ووسائل وطرق التدريس المناسبة.

5-تحديد واختيار المعززات المناسبة للاستخدام مع الطالب.

6-تحديد مستويات الأداء المتوقعة بناء على قدرات الطالب.

7-الحكم على درجة الجودة التي يستطيع الطالب تحقيقها في أدائه للمهمة.

8-الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن أداء الطالب وأسلوبه في الأداء.

9-إعطاء مجال للعمل على تغيير البيئة والسلوك ومفهوم الذات لدى الطالب.(محمود الشاعر وزميله -2001).

الخطوات التي تمر بها عملية قياس مستوى الأداء الحالي للطفل:

من الصعب على المعلم أو فريق التقييم الأولي، أن يقوم في الواقع بتقييم جميع المهارات الفرعية التي يتضمنها كل جانب من جوانب المنهاج، وعلى هذا

الأساس، وللتغلب على هذه الصعوبة، فإن عملية قياس مستوى الأداء الحالي تمر في العادة بمرحلتين رئيسيتين هي :

1- مرحلة التعرف السريع على الطفل:

وتتم عادة عند تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمرة الأولى في المعهد أو البرنامج، وتبدأ بالتعرف على الأشخاص الذين لهم معرفة سابقة بالطفل، وذلك للحصول منهم على معلومات تتعلق بالطفل بشكل عام وتتميز هذه المرحلة بعدة خصائص أهمها ما يلي:

- تعتمد هذه المرحلة على الآراء والبيانات السابقة عن الطفل كأساس للمعلومات.
- تتميز المعلومات المقدمة هنا بأنها تتعلق بجوانب كاملة من المنهاج وليس بمهارات محددة، أي أن المعلومات في هذه المرحلة هي معلومات عامة إجمالا، ولا تتعلق بالتفصيلات.
- يتم جمع المعلومات عن طريق المقابلات المنظمة وأدوات القياس السريعة.
- تتيح هذه المرحلة الفرصة للتعرف على بعض المعلومات عن بيئة الطفل وظروفه العامة (من حيث الاتجاهات والتوقعات والخبرات التعليمية السابقة)

2- مرحلة التقييم الدقيق:

وهي مرحلة أكثر دقة من المرحلة الأولى، حيث يتم من خلالها اختبار المعلومات التي تجمعت في المرحلة السابقة، وخاصة فيما يتعلق بنقاط القوة والضعف. وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- تعتمد هذه المرحلة على القياس المباشر لقدرات الطفل بدلا من الاعتماد على الأراء والأحكام العامة والبيانات السابقة.
- تعتمد هذه المرحلة في جمع المعلومات على أدوات القياس التالية:

أ) الاختبارات:

وتنقسم إلى مجموعتين:

1- الاختبارات ذات المعايير المرجعية: ويكون الاهتمام بمقارنة أداء الطالب بأداء مجموعة معيارية من الأفراد تشابه ظروفه مثل مقياس ستانفورد – بينية، ومقياس الفانيلاند للنضج الاجتماعي.

2-الاختبارات ذات المحكات المرجعية: وفي هذا النوع لا يقارن الطالب بالآخرين وإنما يكون الاهتمام على مدى تمكن الطالب من محتوى معين ويمثل طريقة (الاختبار القبلي – التدخل – الاختبار البعدي) مثل مقياس مهارات القراءة، ومقياس المهارات العددية، ومقياس المهارات اللغوية. (لندا هارجروف واخرون – 1988).

أهمية استخدام هذه الاختبارات في قياس الأداء الحالي:

1- توفر هذه الاختبارات والمقاييس نوعين من المعلومات (معلومات وصفية – معلومات كمية).

2- تعمل على تقديم صورة عن المهارات التي ينجح الطالب في أدائها وتمثل جوانب القوة لديه والمهارات التي يفشل في أدائها وتمثل جوانب الضعف لديه.

3- تمكن المعلم من إعداد أهداف تربوية مشتقة من الفقرات التي يفشل الطالب في أدائها

4- يستطيع المعلم من خلال استخدام الاختبارات التحقق من فاعلية أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ تلك الأهداف عندما يقارن أداء الطالب على الفقرات التي فشل فيها قبل التعلم وبعدها.)

إجراءات استخدام قوائم تقدير المهارات:

1- يقيم المعلم نوع ومستوى المهارة المطلوبة من خلال استخدامه لمقياس التقديرات القبلية

2- يطلب المعلم من الأهل مساعدته في عملية التقييم وذلك باستخدام نفس القائمة التقديرية التي يستخدمها المعلم في القياس القبلي.

3- يقارن المعلم النتائج التي حصل عليها من خلال تطبيقه لقائمة التقديرات القبلية مع تلك النتائج الواردة من الأهل ويستخلص منها طبيعة المهارة التي يحتاجها الطالب.

4- في حالة عدم توفر المهارة المطلوبة ضمن سياق القائمة التقديرية، يمكن للمعلم إدخال التعديلات الضرورية وإضافة مهارات جديدة عندما تتطلب حاجة الطالب لها.)

ب) الملاحظه

تعتبر الملاحظة أسلوبا هاما في عملية التقييم، فهي النظرة التشخيصية للطالب، ويكمن الهدف الرئيسي للملاحظة في وصف سلوك الطالب في ضوء ما لا يستطيع عمله وللملاحظة فوائد عديدة منها:

1. إنها قياس مباشر للسلوك الفعلي للطالب.

2. يمكن للمعلم الحصول بواسطتها على معلومات كثيرة عن أداء الطالب وذلك بوصفه مثلا كيف يكتب؟، ما نوع الأخطاء التي يقع فيها؟، وهل تتكرر هذه الأخطاء؟، وهل يعكس الحروف؟، ما مدى سرعته في الكتابة....الخ، إن هذا النوع من المعلومات يمكن الحصول عليه أثناء كتابة الطالب.

3. كذلك فالملاحظة ملائمة للاستخدام مع الطلاب الصغار بل هي أفضل من الاختبارات الرسمية في حالات الأطفال الصغار، وكذلك الطلاب

متوسطي ومتعددي الإعاقة، بسبب قلة استجاباتهم وعدم تعاونهم عند استخدام الاختبارات.(لندا هارجروف وزميله – 1988).

ج) المقابلة:

المقابلة عبارة عن محادثة هادفة تستخدم في الغالب عندما تكون أدوات التقييم والأساليب الأخرى غير كافية أو يستحيل استخدامها – وتؤدي المقابلة إلى مزيد من المعلومات عن الطالب، وتستخدم مع الأهل والمعلمين والطالب نفسه لمناقشة موضوعات مثل التأريخ الطبي للطالب، الحوادث والأمراض، والعلاقة مع الأسرة...... الخ.

وعند انتهاء هذه المرحلة فإننا نستطيع أن نحصل على بيانات تعكس مستوى أداء الطفل الحالي في كل جانب مهم من جوانب المنهاج، وبالتالي فإننا نستطيع أن نتعرف على جوانب القوة والضعف لديه. بعد ذلك تأتي الخطوة التالية في عملية بناء الخطة التربوية الفردية وهي التركيز على جوانب الضعف في أداء الطفل، والانطلاق منها لصياغة الأهداف التربوية والتعليمية.

أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية:

يتضمن عمل ا لفريق تقديراً للخصائص التعليمية والنفسية والطبية والنطق واللغة والقياس السمعي والبصري والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والاحتياج لدى الطالب، والتأكد من حصوله على الخدمات اللازمة بما يتناسب مع قدراته(محمد الشناوي -1997)

ويتنوع الأفراد الذين يشكلون الفريق متعدد التخصصات من حالة إلى أخرى وذلك بالاعتماد على طبيعة وحدة المشكلة، وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة وكتابة برنامجه التربوي الفردي.

وغالباً ما يتكون الفريق من:

–معلم الصف

- الأخصائي النفسي
- أخصائي عيوب النطق
- المرشد الطلابي
- الأسرة
- معلم التربية البدنية والفنية
- الطبيب
- بالإضافة إلى أي شخص يعتقد أنه مصدر مفيد للمعلومات

ثالثا: إعداد الخطة التربوية الفردية:

بعد الانتهاء من قياس مستوى الأداء الحالي تبدأ عملية إعداد الخطة التربوية الفردية، حيث تعتبر هذه الخطة بمثابة المنهاج الخاص للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

تعريف الخطة التربوية الفردية:

هي خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة (فاروق الروسان وزميله -2001).

أهمية الخطة التربوية الفردية:

1- هي ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس والتقويم التي أجريت للطالب لمعرفة نقاط القوة والاحتياج لديه.

2- بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبذلها ذو الاختصاصات المختلفة لتربية الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبه.

3- تعمل على إعداد برامج سنوية للطالب في ضوء احتياجاته الفعلية.

4- هي ضمان لإجراء تقييم مستمر للطالب واختيار الخدمات المناسبة في ضوء ذلك التقييم.

5- تعمل على تحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.

6- تؤدي إلى إشراك والدي الطالب في العملية التربوية وليس بوصفهما مصدر مفيد للمعلومات فقط وإنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.

7- تعمل بمثابة محك للمسائلة عن مدى ملائمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطالب (جمال الخطيب وزميله -1994)

مكونات الخطة التربوية الفردية:

تشمل الخطة التربوية الفردية عددا من الجوانب تتمثل في ما يلي:

1- المعلومات العامة عن الطفل والتي تشمل اسم الطفل وتأريخ الميلاد ومستوى درجة الإعاقة والجنس والسنة الدراسية وتأريخ التحاقه بالمعهد أو البرنامج.

2- ملخص حول نتائج التقييم على الاختبارات المختلفة التي أجريت للطفل إضافة إلى أسماء أعضاء فريق التقييم وتأريخ إجراء هذه الاختبارات.

3- الأهداف التعليمية الفردية التي سيتم العمل بها مع الطفل خلال الفترة الزمنية للخطة: هل هي سنة دراسية أم فصل دراسي، أم شهر أم شهرين، وفي العادة يتم ذكر ذلك بالإشارة إلى أن ذلك سيتم تحقيقه خلال الفترة مابين // وحتى.

4- وهذه الأهداف تشتق عادة من نتائج عملية التقييم التي أجريت للطفل.

الأهداف التربوية العامة:

هي وصف لما يتوقع أن يكتسبه الطالب من مهارات ومعارف خلال سنة أو فصل دراسي من تقديم الخدمة التربوية له، وتسمى الأهداف بعيدة المدى ويمكن للمعلم تحديد الأهداف العامة من خلال محتوى المنهاج واختيار ما يناسب قدرات الطالب في المجالات المختلفة وكذلك من خلال تبني الفلسفة التربوية للمؤسسة التعليمية.

الأهداف السلوكية أو التعليمية:

هي أهداف سلوكية تعبر في دقة ووضوح عن تغيير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية الطالب نتيجة لمروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي معين بعد فترة زمنية محددة. (فاديه بغدادي ب.ت)

شروط صياغة الأهداف السلوكية أو التعليمية:

1- أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتيجة تعليمية واحدة.

2- أن يوجه الهدف السلوكي نحو سلوك الطالب وليس نشاط المعلم.

3- يمكن ملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه.

4- أن تصاغ الأهداف بحيث يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع.

5- يحدد الهدف السلوكي على أساس مستوى قدرات الطالب.

6- يجب أن يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر (فعل سلوكي + ظرف يتم في ضوءه الأداء + معيار مستوى الأداء المقبول).

7- يجب عدم تكرار الأهداف السلوكية.

الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف السلوكية أو التعليمية:

1- وجود أكثر من ناتج للتعلم أو أكثر من فعل للسلوك في هدف واحد.

2- وصف سلوك المعلم بدلا من سلوك المتعلم مثال (أن يتمكن المعلم من تعريف الطالب بمهارة غسل الوجه).

3- استخدام أفعال سلوكية يصعب وضع معايير في ضوئها لقياس نتائج التعلم مثل (أن يعي – يقدر.... الخ).

4- صياغة أهداف سلوكية لا يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع.

5- صياغة أهداف سلوكية لا تتناسب مع قدرات الطالب.

6- خلو الهدف السلوكي من بعض عناصره الأساسية.

7- تكرار أو تداخل بعض الأهداف السلوكية.

العناصر الرئيسية في الهدف السلوكي أو التعليمي:

أولا: الفعل السلوكي هو وصف الأداء المطلوب من الطالب إجرائياً بطريقة يمكن قياسها وملاحظتها. قد يكون معرفي أو وجداني أو نفس حركي أن يذكر – يسمي – يصف – يحدد – يستخرج – يكتب – يربط -... الخ

ثانياً: الظرف هو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء (السلوك)

(أ) قد تكون أدوات مساعدة أو مواد سيستخدمها الطالب (كتاب، سبورة)

(ب) المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك.

(ج) طريقة تقديم المعلومة للطالب (توجيه لفظي أو جسدي) ❖ في غرفة الصف (مكان) ❖ عندما يطلب منه ذلك (لفظي) ❖ عندما إعطائه ورقة قلم❖ بعد تناول وجبة الإفطار

ثالثاً: المعيار هو المحك الذي يلجأ إليه المعلم لتحديد مستوى الأداء المقبول، و أنواع المعايير هي:

1. تحديد الفترة الزمنية التي سيحدث فيها السلوك.
2. تحديد مستوى الدقة في الأداء.
3. تحديد تكرار السلوك.

4. تحديد نوعية الأداء❖ خلال خمس دقائق❖ يجيب بشكل صحيح عن 9 من 10 محاولات❖ يفعل ذلك 3 مرات متتالية دون مساعدة❖ أن تكون كتابته مقروءة. (فاديه بغدادي ب.ت).

معادلة الهدف السلوكي أو التعليمي:

أن + الفعل السلوكي +الطالب+جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء + مستوى الأداء المقبول (المعيار).

مثال:

أن + الطالب + الطالب + لفظ الجلالة (اللّه) + عندما يسأله المعلم من ربك + وأن ينجح في 9 من 10 محاولات خلال ثلاث أيام متتالية.

الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية:

أوضحت أحدى الدراسات التي أجريت لتقييم مدى فاعلية البرنامج التربوي الفردي في مراكز ومدارس التربية الخاصة للبنات بمدينة الرياض عن عدد من المشكلات منها:

1. عدم توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية.
2. عدم وجود فريق متعدد التخصصات.
3. معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة وإن وجدت فهي غير ملائمة لقدرات الطالب.
4. عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي.
5. عدم رضا العاملين عن خبرتهم في إعداد البرامج التربوية الفردية وحاجتهم إلى دورات تدريبية.

6. عدم التزام الكثير من المدارس والمؤسسات بتطبيق البرامج التربوية الفردية والبعض الآخر يطبقها بشكل خاطئ وبأشكال متباينة في مضمونها يتخللها الكثير من العيوب والأخطاء.
7. عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج التربوي الفردي مما يعيق تقدم الطالب أو يعطل فرصة تقدمه. (سحر الخشرمي – 2001)

رابعا :الخطة التعليمية الفردية:

تشكل الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية، والتي تتضمن هدفا واحدا فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

فكل هدف تعليمي في الخطة التربوية الفردية ينبغي ان نطور له خطة تعليمية فردية مستقلة. (فاروق الروسان وزميله -1999)

تحليل المهارة أو تحليل المهمة:

الخطوة الأولى في تحليل المهارة أو تحليل الهدف هو تحديد المهمة التعليمية بدقة.

الخطوة الثانية في تحليل المهمة هو عمل قائمة بالخطوات التي يتشكل منها الهدف التعليمي.

وفي ما يلي مثال على ذلك:

الهدف التعليمي: أن يعد الطالب من الرقم (1) إلى الرقم (10) عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100٪

تحليل الهدف:

- أن يعد الطالب من 1-3 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100 ٪.
- أن يعد الطالب من 1-5 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100 ٪.
- أن يعد الطالب من 1-7 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100 ٪.
- أن يعد الطالب من 1-9 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100 ٪.
- أن يعد الطالب من 1-10 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100 ٪.

(إن هذه الخطوات يمكن تبسيطها أو زيادة صعوبتها حسب قدرات الطالب واستيعابه).

استعمال المعلومات المستخلصة من تحليل المهارة:

بعد تحديد قائمة المهارات الفرعية التي يتألف منها الهدف التعليمي، على المعلم أن يتخذ القرار المتعلق بمستوى الطالب الحالي، اي تحديد المهارات الفرعية التي يتقنها هذا الطالب أو لا يتقنها من سلسلة الأهداف الفرعية التي يتكون منها الهدف التعليمي، وعلى سبيل المثال، قد نجد عند تحليلنا للهدف الخاص بالعد الآلي حتى الرقم 10، والمكون من خمس أهداف فرعية أن الطالب يتقن العد حتى الرقم 5 مثلا، وبالتالي لا يكون هناك مبررا أمام المعلم لإضاعة الوقت والجهد في تعليم الطالب الهدفين الأول والثاني وإنما يستطيع أن يبدأ مباشرة بالهدف الثالث أي تعليم الطالب العد الآلي من 7-1.

معرفة مستوى الطالب على الأهداف الفرعية للمهارة أو الهدف التعليمي يسمى الخط القاعدي، وعن طريق عمل هذا الخط أو معرفته يتجنب المعلم إضاعة الوقت في تعليم الطالب مهارات يعرفها، أو البدء معه من مستوى أعلى مما هو عليه . (يوسف صالح-2002).

ان من عوامل تحقيق الأهداف التعليمية اختيار أساليب تدريس مناسبة:

وهي الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب وتعرض عليه ليتحقق لديه أهداف الدرس. (عبدالله الوابلي – 2001).

ومن أهم أساليب التدريس:

التوجيه اللفظي، الحوار والنقاش، المحاكاة، النمذجة، اللعب، التوجيه البدني، التمثيل، القصص، الخبر المباشرة.

عوامل تحديد واختيار الأساليب التدريسية المناسبة:

1- طبيعة أهداف ومحتوى الدرس.

2- عمر الطالب وخبراته السابقة ومستواه العقلي والبدني.

3- الزمن المتاح والإمكانيات المتوفرة.

4- قدرات المعلم واستعداداته في تنفيذ الدرس. (فاروق الروسان وزميله - 2001)

التعزيز:

هو أي شيء يتلو السلوك ويؤدي إلى زيادة تكرار هذا السلوك في المستقبل.

أنواع التعزيز

1- التعزيز الإيجابي: وهو حصول الطالب على ما يحبه بعد حدوث السلوك المرغوب مباشرة.

2- التعزيز السلبي: وهو إزالة أو تجنب مثير (شيء) غير محبب لنفس الطالب بعد حدوث السلوك مباشرة

اساليب التعزيز

1. التعزيز الاجتماعي: (المرح – الثناء....الخ)
2. المادي: (اللعب – هدايا....الخ)
3. التعزيز الغذائي: (عصائر – حلوى....الخ)
4. النشاطي: (اللعب – البرامج التلفزيونية – رحلات....الخ)
5. التعزيز الرمزي: (النقاط – نجوم....الخ)

شروط استخدام التعزيز

1- أن يكون فورياً.

2- أن يكون منظم وعلى نحو ثابت.

3- أن يكون متنوع.

4- أن يكون حسب رغبة الطالب من خلال سؤال الطالب والتشاور مع الأسرة.

5- يتناسب مع درجة صعوبة الهدف.

6- أن تكون كمية التعزيز مناسبة لاحتياج الطالب. (جمال الخطيب - 1990)

خامساً: تقويم الأداء النهائي للأهداف التعليمية:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في البرنامج التربوي الفردي.

ويهدف التقويم إلى معرفة مقدار ما تحقق من أهداف بغية التعرف على أوجه النجاح وتعزيزها والتعرف على أوجه القصور ومعالجتها.

وتكمن اهمية التقويم بالاتي:

1. يساعد على اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بالبرنامج.
2. معرفة مدى صلاحية الأساليب التعليمية المستخدمة.

3. التعرف على مدى النجاح الذي حققها البرنامج للطالب.
4. العمل على تكييف الأساليب التعليمية أو تعديلها لتصبح ملائمة للطالب من خلال اساليب التقويم الاتية:

1) التكويني أو المرحلي: والذي يقوم به المعلم أثناء التدريس في بداية كل درس ونهايته، وفي نهاية الهدف التعليمي بهدف التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب.

2) التقويم النهائي:وهو والذي يقوم به المعلم في نهاية كل فصل دراسي أو عند انتهاء البرنامج بهدف التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج النهائي.

طرائق التقويم:

1. طريقة تصميم الاختبار القبلي – الاختبار البعدي.
2. طريقة تقدير أداء الطالب وفق المعايير الواردة ضمن كل هدف سلوكي.
3. طريقة التقديرات القبلية – والتقديرات البعدية في قوائم التقدير.(لندا هارجروف وزميله – 1988)

انموذج تقويم الأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية عدد المحاولات نسبة الصواب

أن ينطق الطالب لفظ الجلالة (الله) عندما يسأله المعلم من ربك وأن ينجح في 9 من 10 محاولات

+++++++++++++++------ ++++++++

أن يعد الطالب آليا من 1-10 ترتيبا تصاعديا عندما يطلب منهذلك بحيث ينجح في 6 من 10 محاولات.

اختيار الانشطة والفعاليات لذوي الاحتياجات الخاصة

إن اختيارالانشطة و الفعاليات الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد الطرائق والأساليب التي سوف يتم استخدامها أثناء تنفيذ هذه الفعاليات سوف تكون أفضل وسيلة تتبع للوصول إلى الهدف الذي يصبوا إليه العاملين في هذا المجال المهم لأن استخدامها يعني عملية نقل المعرفة وأساليبها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللازمة وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف المرسومة بتحريك الدافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلم .

ولهذا فعلى المدرس ان يحدد بدوره الطريقة التي يتبعها من خلال إعادة اكتشاف القواعد والطرائق التي حصل عليها المدرسون الأذكياء ذوي الخبرة عبر السنين، لأن كل جيل من المدرسين يستفاد قليلا جداً من ابتكارات أسلافهم ومن حكمه المتهنين بالتدريس لزيادة خبراتهم وما يتطلبه التدريس من أدوات وإمكانات لمهنتهم، ولهذا يتطلب من المدرسين الاهتمام والعناية بحركة وسير التدريس، وكذلك الاستجابة إلى المواقف التي تظهر بالعمل والحركة المناسبة ، وبالوقت والقدرة النوعية المناسبة.(الربيعي-2006 -47)

وعند اختيار الأنشطة اوالفعاليات لذوي الاحتياجات الخاصة وجب ملاحظة:

1. تناسب الأنشطة الأهداف الموضوعة بالتحديد.
2. تحديد الأنشطة بما يجعلها تتزايد بالصعوبة في الأداء مع التقدم في التعليم.

وهناك أنشطة عديدة تتناسب مع كل نوع من أنواع العوق (كالتخلف العقلي، ضعف التعلم، الصم، وغيره) ومنها محفزات للتوازن، تطوير رد الفعل، التتابع البصري، المرونة، وغيرها).

إن اختيار الأنشطة الرياضية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة في مناهجهم على درجة أهم من جوانب عديدة لأنها من أحدث الأساليب في التربية والتي تستخدم الفعاليات الرياضية وسيلة مساعدة في تعليم الطفل وتثقيفه والتي تحول ساحة اللعب إلى مكان يستمتع فيه المتعلمون وتخرج عملية التعلم من شكلها التقليدي إلى صورة مشوقة تكسر حدة الملل...

إن الأنشطة الرياضية المتنوعة تستخدم كوسيلة تربوية ناجحة في تدريس الكثير من المواد أو كطريقة من طرائق التدريس، لأنها تقدم فقرات المنهج الدراسي أو الفكرة للمتعلمين بطريقة جذابة ومشوقة ومسلية عن طريق الفعاليات الرياضية التي تهدف إلى إدخال المعلومات إلى أذهان المتعلمين أو توصيل أو تبسيط المعلومة لهم بطريق غير مباشر في قالب محبب إلى قلوبهم.

إن طريقة التعلم باللعب من خلال الفعاليات الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن تخدم جميع المواد الدراسية الأخرى في مناهجهم فهي تعمل على إحيائها من جمود الرموز المكتوبة وتحويلها إلى صور حية يجسدها الطالب حيث يكون مشاركاً (مؤديا)، ومشاهداً (متلقيا) تلبي حاجاته ورغباته ومرضية لنفسه وإنها تخدم جميع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين

إن استخدام الأنشطة والفعاليات أثناء تطبيق مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة سوف تحقق لهم مجموعة من الأهداف ومنها:

1. إضفاء جو من المتعة وتجديد النشاط لديهم.
2. ترسيخ القيم التربوية لديهم.
3. تحفيزهم على الاهتمام والانتباه.
4. إكسابهم المهارات المعرفية، الأخلاقية، الحرية، العلمية، والتربوية.
5. تفعيل دور المعلم معهم.

6. تفاعلهم مع المادة الدراسية من خلال تقديمها لهم بأسلوب مشوق وجذاب.
7. استغلال مقدرتهم على الملاحظة والتعبير عن شتى مظاهر الحياة.
8. علاج بعض جوانب القصور لدى البعض منهم.
9. تعديل سلوكهم وتوسيع معلوماتهم.
10. تنمية الاتجاهات الإيجابية السليمة والكشف عن مواهبهم.
11. مساعدتهم على التفكير واستخدام خيالهم.
12. تصحيح المعلومات الخاطئة لديهم.
13. تعويدهم على الثقة بالنفس ومواجهة الناس وكسر حاجز الخوف والخجل.
14. إثراء فاعلية حواسهم.
15. القدرة على العمل الجماعي وترك الانطوائية.

16- تثير اهتماماتهم وتشبع رغباتهم.

مناهج رياض الاطفال:

برامج رياض الاطفال Early childhood programs:

ان الاطفال خلال الخمس سنوات الاولى من العمر ينمون من جميع الجوانب (العقلية، الانفعالية، الجسمية، والاجتماعية) ولكي يتحقق اكبر قدرة من استفادة الاطفال من هذه الفترة في النمو، فأن معظم الاباء يحفزوا اطفالهم على مشاهدة البرامج التعليمية، لانها تجعل الاطفال قادرين على المشاركة في الانشطة التي تنهض بنموهم وتوفير الصحة والامان للاطفال، وذلك من خلال جذب انتباههم لهذه البرامج لانها تخاطب نواحي كثيرة في النمو.

وهناك انواع مختلفة من برامج الطفولة المبكرة بينها فروق واضحة منها (هاله وانشراح – 2013).

1 - البرامج اليومية: وهي تقدم:

- خدمات لجزء من اليوم فقط.
- العناية ليوم كامل.
- متضمنة الواجبات – وقت النوم.

2 - برامج تركز على جانب واحد من النمو " جسماني " او اجتماعي او عقلي.

وهناك برامج تتميز عن الأخرى من ناحية الجذب لكنها كلها تخدم غرض او هدف واحد هو تلبية احتياجات الأطفال.

أما نوع البرامج فهي:

أولا: برامج العناية الأسرية اليومية Family Day Care:

وهذه البرامج تمد الطفل بالرعاية الخاصة في المنزل، ويفضل ان تكون المنازل مرخصة على الرغم من عدم قدرة الدولة على إجبارهم ما ينمي هذه الرعاية. الا انه من الأفضل تلقي القائمين على رعاية الطفل في تلك البيوت تدريبات على التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة وخطط تطور المنهج وكيفية إعداد بيئة ملائمة تستوعب احتياجات واهتمامات الأطفال المتطورة.

ثانياً: مراكز رعاية الأطفال Childcare center:

وهذه المراكز تقدم عناية طول اليوم، وهذا يعطي مساحة من الاهتمام اثناء غياب الاباء في العمل، وتقوم المراكز بتلبية حاجات الاطفال الغذائية، والصحية، والاهتمام بجوانب نمو الطفل جميعها، جسمية واجتماعية وانفعالية.

وهذه المراكز تفتح باكراً وتظل مفتوحة حتى المساء لتلبية احتياجات الاسر العاملة.. وفي العراق تم فتح العديد من هذه المراكز التي سميت بالحضانة

او الروضة للقيام بهذه المهام وهي تجربة ناجحة ومفيدة لمعظم العوائل التي تعمل طيلة اليوم حيث تساعدهم في الحفاظ على سلامة اطفالهم ورعايتهم الرعاية الصحيحة.

ثالثاً: خبرات الحياة العملية Practical life experience:

وهي مراكز تهتم كثيراً بتعليم الاطفال العناية بالذات، واستقلال الشخصية فعلى الاطفال ان يتعلموا كيفية العناية بأنفسهم باهتمام اقل من قبل المعلمين وكنتيجة لتعلم الاطفال كيف يقوموا بحياكة ثيابهم، وكيفية تزرير قمصانهم.

رابعاً: التدريب الحسي Sensory Training:

يتعلم الاطفال في هذا المجال كيف يميزوا بين اللمس، والصوت، والتذوق، والرؤية وذلك بامدادهم بورقة خشنه وبعض الاقمشة ويطلب منهم حك ولمس هذه الاوراق باصابعهم، وعلى نفس المنوال تستخدم بعض الاجراس، والنغمات الموسيقية ويتم مقارنة هذه النغمات باللمس.

خامساً: القراءة والكتابة: Writting and reading:

التدريب النظري ايضا له اهمية كبيرة لكي ينجح الطفل في هذا المجال، اذ لا بد ان يبدع في التدريب الحسي، ثم التعرف على الحروف، وتتبع هذه الحروف باطراف الاصابع، وايضا يتعامل الاطفال مع الارقام بهذه الطريقة، وعندما يظهر الطفل معرفة اهتمام بالحروف يمكن له ان يبدأ دروس القراءة.

ان مناهج رياض الاطفال تختلف من روضه الى اخرى، فأن بعضها تركز على الخبرات النظرية مثل تعلم الاسماء ونماذج الحروف الابجدية، وبرامج اخرى تركز على العلاقات الاجتماعية بالرغم من انها ليست فعاله بقدر الاولى.

ان معلمي رياض الاطفال يختلفون عن المعلمين الاخرين فلديهم حرية اكبر من اختيار المنهج الدراسي، ولقد اثبتت الدراسات ان 50٪ من النهار يتم تقضيتها

في الانشطة الخلاقة والابداعية وهي تتضمن: الفنون، الالعاب الخشبية، الفك والتركيب، العاب حره، موسيقى، ورعاية الذات.

فقد امن (فرويل) بان التعلم الذاتي عند الاطفال يتم تحقيقه من خلال بعض الانشطة البناءه كالعب، وقيام الاطفال بالرسم، وزراعة البذور، واقامة مكعبات البناء، كما يكتسب الاطفال الخبرات من خلال المشاركة في الاغاني والمسرحيات وزراعة الحدائق.

اهداف برامج رياض الاطفال :

ان معظم برامج رياض الاطفال تتعدد وتتنوع لكي تلبي احتياجات الاطفال لذا نجد انها تتضمن الاهداف التالية:

1 - احترام تفاعل ومشاركة وملكية حقوق الاطفال الاخرين.

2 - تنمي الطفل من جميع الجوانب " مهارات لغوية " واجتماعية او جسمانية.

3 - تنمي مفهوم الذات الايجابية.

4 - تعمل على تنمية المهارات الابداعية.

5 - تنمي مهارة حل المشكلات.

6 - تنمي اتجاه الطفل الايجابي نحو المدرسة، وهذه تعد من اكبر العناصر شيوعاً في مرحلة رياض الاطفال لانها تؤكد على نمو الطفل من جميع الجوانب.

كيفية اختيار برامج رعاية الاطفال:

ان اختيار برامج رعاية الأطفال من أولويات اهتمامات الآباء وقد أثبتت الدراسات ان:

1 - نسبة كبيرة من الاباء يختارون البرامج تبعاً لنصيحة صديق، لان لهذا الصديق طفل او اكثر ممن يحضرون تلك البرامج.

2 - تكلفة البرنامج.

3 - مكان البرنامج: لان اختيار المكان يؤثر اكثر في الأطفال الذين ينضمون لبرنامج اليوم الكامل، لان أبائهم لا يملكون الوقت الكافي وكنتيجة لذلك فأنهم يفضلون مراكز رعاية الأطفال المجاورة او التي تقع على طريق عملهم.

4 - نوع البرنامج: بعض الاباء يهتمون بالموسيقى والفنون والخبرات الابداعية والبعض الاخر يهتم بالبرنامج الذي يؤثر على الجوانب الاجتماعية والجسمانية والعاطفية للطفل، والبعض يفضل برنامج النصف يوم.

مناهج رياض الاطفال والتمهيدي في العراق:

الوحدة التعليمية / المستوى الاول / الروضة.

1 - وحدة روضتي.

2 - وحدة جسمنا.

3 - وحدة الحيوانات.

4 - وحدة الفصول.

5 - وحدة الماء.

الوحدة التعليمية / المستوى الثاني / التمهيدي:

1 - وحدة اسرتي.

2 - وحدة بلدي.

3 - وحدة وسائط النقل.

4 - وحدة الحاسوب.

5 - وحدة الغذاء.

6 - وحدة البيئة.

تتضمن كل وحدة ما يلي:

1 - المقدمة.

2 - الاهداف التربوية للوحدة.

3 - الاهداف السلوكية للوحدة.

4 - الوسائل التعليمية للوحدة.

5 - الخبرات الفرعية للوحدة.

6 - نشاطات الخبرة الفرعية.

7 - تقويم حصيلة الاطفال للوحدة.

خصائص منهج وحدة الخبرة التفاعلي المتكامل الشامل لمعلمات رياض الاطفال:

1 - يتعامل مع حاجات الطفل الانمائية بمجملها.

2 - يدعم تطور الضبط الذاتي لدى الطفل.

3 - يضمن سلامة الاطفال وتلبية حاجاتهم الاساسية وحقوقهم.

4 - يحفز الدافعية الداخلية عند الطفل للتعليم.

5 - يراعي ويثري الحياة الداخلية للطفل.

6 - يشجع الطفل على التساؤل.

7 - ينمي لدى الطفل الحس بحقوقه وبمسؤولياته تجاه بيئته ومجتمعه.

8 - ينمي مفهوم الاستقلالية لدى الطفل.

9 - ينمي الشعور بالاحترام للنفس وللاخرين.

10 - ينمي مهارات حب الاستطلاع.

11 - ينمي المهارات الاجتماعية الايجابية (مثل التعاون والاعتماد على النفس).

12 - ان هذا المنهج محوره الطفل.

13 - منهج متدرج يبني خبرات الطفل تدريجياً من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب.

14 - منهج شامل ومتوازن يقدم للطفل انشطة تلبي حاجاته الجسمية والعقلية والحركية والاجتماعية في اطار التكامل والترابط.

15 - يؤكد على مبدأ التعلم بالممارسة والمران وربط التعلم بالعمل.

16 - يؤكد على مبدأ الحرية في التعلم.

17 - يراعي مبدأ الفروق الفردية بين الاطفال.

18 - ينطلق المنهج من خبرات الاطفال السابقة.

19 - ينمي مهارات التناسق الحركي الدقيق والكبير لدى الطفل.

انموذج وحدة الفصول / المستوى الاول / الروضة:

1 - **المقدمة** / وصف للطبيعة وتغيراتها.

2 - **المفاهيم الاساسية لوحدة الفصول** / التعريف باسماء الفصول، اشهر كل فصل، الحرارة في الفصول، الظواهر الطبيعية المصاحبة للفصل، الفواكه والخضر لكل فصل.

3 - **الاهداف التربوية العامة لوحدة الفصول:**

1 - غرس حب الله في نفوس الاطفال وبيان عظمته.

2 - تنمية الثروة اللغوية من خلال مفردات وحدة الفصول.

3 - اكساب التلاميذ مفهوم العد من 1-10.

4 - تنمية العلاقات الاجتماعية وتعزيز قيمة الوطن.

5 - اكساب الاطفال الخبرات والمفاهيم التي توضح الظواهر الطبيعية للفصول الاربعة.

6 - تنمية المهارات الصحية والسلامة العامة بتعويد الاطفال الابتعاد عن مصادر خطر الكهرباء والنار وتجنب العدوى.

7 - تنمية احاسيس الاطفال بجمال الطبيعية والتذوق الموسيقى.

8 - تنمية المهارات الحركية لدى الاطفال.

4 - **الاهداف السلوكية لوحدة الفصول:**

يتوقع من الطفل بعد المرور بهذه الخبرة ان يكون قادراً على ان يتعرف على الله الخالق وقدرته، يقرأ بعض الايات القرآنية القصيرة عن الفصول، يعدد الفصول باسمائها، يعدد اشهر فصول السنة، يبين اختلاف الحرارة في الفصول يمييز الملابس التي يلبسها في الفصول، يعدد الفواكه والخضر للفصول، يمارس العادات الصحية في الفصول، يتعرف على فوائد المطر، يرسم صور للفصول، يميز بين امراض الفصول وغيرها.

5 - **الوسائل التعليمية:** كثيرة يعدها المعلم (صور، قصص، بطاقات.. وغيرها).

6 - **الخبرات الفرعية لوحدة الفصول:** الخبرات الدينية والتهذيبية، الخبرات اللغوية، الخبرات العددية الرياضية (من 1-10) يتعلمها الطفل، الخبرات العلمية، الخبرات الاجتماعية والوطنية، الخبرات الصحية والبيئية، الخبرات الفنية والموسيقية، الخبرات الحركية الجسمية الرياضية.

7 - **تقويم حصيلة الاطفال في وحدة الفصول:** اسئلة توجه للاطفال عن وحدة الفصل للتعرف على مدى استيعابهم لما تم تعلمه لهم عن وحدة الفصول.

انموذج وحدة وسائط النقل: المستوى الثاني: التمهيدي

1 -المقدمة: مقدمة بسيطة عن وسائط النقل من البيئة.

2 -المفاهيم الاساسية لوحدة وسائط النقل: تعريف الاطفال بمختلف وسائط النقل ومفهومها وفوائدها وكافة الوسائل التي استخدمها الانسان من التنقل في القديم والحديث البرية والبحرية والجوية للبضائع والناس.

3 -الاهداف التربوية العامة لوحدة وسائط النقل: غرس حب الله في نفوس الاطفال ، دور الدولة في توفير وسائط النقل، احترام العمل والقوانين ومساعدة الاخرين، تزويد الاطفال بالمفاهيم والخبرات العددية في الرياضات، تزويد الاطفال بالخبرات والمفاهيم في استخدام الوقود ، تنمية الثروة اللغوية للتهيئة للقراءة والكتابة، مفاهيم الصحة والسلامة ، تنمية المهارات الحركية.

4 -الاهداف السلوكية لوحدة وسائط النقل: يستطيع الطفل بعد المرور بهذه الخبرة ان يكون قادراً على ان يشكر الله ويحمده على تسخير هذه النعمة لهم ، ، يميز الاختلاف بين السيارات ووسائط النقل الاخرى واستخداماتها ، يلتزم الاطفال بالنظام في المرور واحترام القوانين، يحافظ على السلامة العامة، تصنيف وسائط النقل، يرسم وسائط النقل ويسميها ، يتعرف على الاعداد من (1-20)، يميز بين اصوات السيارات ووسائط النقل الاخرى، يردد الاناشيد التي تخدم الخبرة.... وغيرها.

5 -الوسائل التعليمية: لعب، صور، قصص، بطاقات، اناشيد، مكعبات وغيرها.

6 -الخبرات الفرعية لوحدة وسائط النقل: الخبرة الدينية والتهذيبية، الخبرة اللغوية، الخبره العددية من (1-20) ومنها تعليم الأطفال الأشكال الهندسية، والتاكيد على مفهوم الجمع والطرح، الارقام من خلال ارقام السيارات وغيرها)، الخبرة العلمية، الخبرة الاجتماعية، الخبرة الصحية، (وكل خبرة لها أنشطتها) الخبرة الفنية والموسيقية. الخبرة الحركية الجسمية.

7 -تقويم خبرات الاطفال في وحدة وسائط النقل:

(أسئلة متنوعة عن ما تعلمه الأطفال من الوحدة)

تقويم مناهج رياض الاطفال:

قبل الخوض في تقويم مناهج رياض الاطفال علينا التعرف على مفهوم التقويم، حيث تناوله العديد من المختصين وعرفوه بتعاريف عديدة، منها ما كان عاماً بسيطاً ومنها ما كان شمولياً لجميع ابعاده ومنها:

يعد التقويم احد عناصر المنهج على اعتبار ان المنهج نظام والتقويم هو التصحيح والتصويب وهو عملية تشمل على عمليات نوعية تؤدي اليها مثل عملية التقييم أي (التثمين) والتشخيص أي تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف، والقياس أي تكميم التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة وعملية اصدار الحكم(الربيعي – 2013 – 12).

ان من وظائف التقويم التربوي هو المساعدة على اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ المنهج، ومن خلال ذلك يستطيع مخططوا ومنفذوا المناهج تصحيح المسار الذي يسيرون فيه، وكذلك يعين في الحكم على قيمة

اهداف المنهج ومدى تحقيقها ، اضافة الى تقديمه معلومات اساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية اثناء تنفيذ وحدات المنهج (مكارم ومحمد – 1999 – 51).

ولقد قام كل من محمود الربيعي وازدهار حمزة – 2013) بدراسة لتقويم مناهج رياض الاطفال العراقية من وجهة نظر معلمات الرياض انموذج (1)و توصلوا الى:

1 - هناك قصور في الانشطة الخارجية التي تربط الروضة بالمجتمع والبيئة المحلية.

2 - عدم ارتباط المنهج بالواقع لوجود فصل بين مفرداتها ومتطلبات الحياة.

3 - ان المناهج لا تفسح المجال امام المعلمة والاطفال للابداع لكونها تتدخل في كل خطوة يقومون بها.

4 - ان المناهج المقررة لا تحتوي على قيم يمكن تنفيذها باسلوب الترابط المخطط مسبقاً.

5 - اكدت المناهج على مراعاة الصحة الجسمية والعقلية للطفل والتكامل في بناء شخصيته.

6 - تأكيد المناهج على النظام والضبط على السلوك وتقديمها انشطة حرة تناسبه.

انموذج(1)

(تقويم مناهج رياض الاطفال)

استبيان

عزيزتي المعلمة ادناه فقرات تقويم مناهج رياض الاطفال من وجهة نظركم لذا نرجو وضع علامة (√) امام واسفل البديل المناسب لعملية التقييم.

الملاحظات:

1 - الصراحة التامة والدقة في منح الدرجة اساس لتقييم النتائج وتحقيق الهدف من البحث.

2 - عدم ذكر الاسم يعطيك فرصة للتعبير عن رأيك بكل جرأة وصراحة وموضوعية.

3 - اذا كان لديك اراء واضافات نرجو ذكرها.

مع التقدير

ت	الفقرات	دائماً	احياناً	مطلقاً
1	هل تؤكد المناهج على النظام والضبط على السلوك الذي يمارسه الطفل من تلقاء نفسه			
2	هل المناهج تراعي بعض الاعتبارات التربوية			
3	هل المناهج تؤكد على تفاعل الطفل مع بيئته			
4	هل المناهج تراعي مراحل نمو الطفل			
5	هل ان محتوى المنهج مناسب لتحقيق اهداف رياض الاطفال			
6	هل ان المحتوى يبتعد عن الجانب القيمي			
7	هل المناهج تتضمن بعض القيم الدخيله			
8	هل تاخذ شكل مناهج التعليم الرسمي فقط			

ت	الفقرات	دائماً	احياناً	مطلقاً
9	هل تهمل بعض الاعتبارات التربوية			
10	هل يصعب على المعلمات تدريس محتواها لعدم وجود ترابط بينها			
11	هل تحتوي على قيم يمكن تنفيذها باسلوب الترابط المخطط مسبقاً			
12	هل تتضمن برامج تساعد عن طريق اللعب والموسيقى			
13	هل تتضمن العاب تساعد في تعليم الاطفال القيم التربوية			
14	هل تقدم انشطة حرة للاطفال			
15	هل تطلب من الطفل ان يقرأ ويكتب ويغني ويرسم فقط			
16	هل تسمح للطفل بالاهتمام على متابعة ما يختاره			
17	هل تؤكد على التكامل في بناء شخصية الطفل			
18	هل تلبي احتياجات الطفل			
19	هل ترضي اولياء امور الاطفال			
20	هل تؤكد على المعرفة الانسانية وتحرص على ترابطها			
21	هل تراعي الصحة الجسمية والعقلية للطفل			
22	هل تراعي مشاعر الطفل وتفكيره ومعتقداته الروحية			
23	هل تتدخل في كل خطوة يقوم بها الطفل			
24	هل تثير الدافعية لدى الطفل لقيامه بمبادرات ذاتية لها قيمتها واهميتها			

تقويم نمو الطفل:

يصنف تقويم النمو الى ثلاثة اشكال هي:

1- النمو البيولوجي:

ويشمل: كتلة الجسم، الطول، الوزن، النمو الجسمي، القوام، القياسات الجسمية، المحيطات، الاعراض، الهيكل العظمي، مكونات الجسم، نسبة الدهون، الكتلة العضلية، المؤثرات الجنسية).

2- التطور الوظيفي:

ويشمل: القوة العضلية، التحمل، المرونة، التوافق، السرعة، الرشاقة، القدرة، التوازن، زمن رد الفعل، الاحساس الحركي، التوقيت والايقاع، التنفس والطمث.

3- السلوك الحركي (الاداء).

ويشمل السلوك الانعكاسي، السلوك اللارادي والعفوي، السلوك العشوائي، الحركات الاساسية، المهارات الرياضية.

ان السنوات الاولى من عمر الطفل تعد مرحلة اساسية يكتسب خلالها الكثير من الخبرات التي تهيء له فرص المشاركة الاجتماعية التي تساهم في تنشئتة وتطبيعه ليكون ناجحاً في مستقبل حياته. لهذا فان تقويم نمو الطفل تعد عملية ايجابية شامله ومستمرة الهدف منها تقديرها او تحقيقها الاهداف المعدة مسبقاً. لهذا لابد ان تتم عملية التقويم بمقارنة الطفل مع نفسه وليس بمقارنته مع الاطفال الاخرين الذين هم في عمره، وذلك لان مقارنة الطفل باقرانه تكون غير صالحة، لان كل طفل يختلف عن غيره من حيث الاستعداد ومستوى النضج وبالتالي من حيث قدرته على الاستفادة من المواقف التعليمية والخبرات المتاحة له.

تقويم اللياقة البدنية والمهارية للاطفال:

هناك نوعان رئيسيان لقياس اللياقة البدنية والمهارية اهمها:

الاول: المقاييس التقديرية:

وتتم بالشكل الاتي:

أ- مقاييس التقدير:

تستعمل في قياس الاداء المهاري لبعض الالعاب والانشطة الرياضية التنافسية مثل (الغطس، الجمباز، الملاكمة، المصارعة، الجودو، المبارزة، الرقص، القوام، الانماط الجسمية)، وبالامكان الاستفادة منها في الانشطة والالعاب التي تستعمل مقاييس موضوعية، وذلك في حالة الرغبة في الحصول على معلومات اضافية عن الاداء الفني والخططي فيها. .

ب- ترتيب المختبرين وفقاً لمستوياتهم في المهارة:

يعتمد هذا الاسلوب على تقديرات الخبراء المتخصصون في اللعبة اذ يقومون بترتيب المختبرين وفقاً لمستوياتهم في الاداء الفعلي للمهاره او اللعبة ككل من المستويات العليا الى المستويات الدنيا.

ثانياً: المقاييس الموضوعية

نقصد بالموضوعية بانها درجة الفرد في الاختبار لا يجب ان تعتمد على عينة الافراد وعدم مقارنة نتائج اداء المتعلم باداء الجماعة او باداء الفرد ذاته في وقت لاحق او في اختبار او مقياس اخر بل يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الاداء الملاحظ للفرد في الاختبارات او المقاييس والسمات او القدرات التي تكمن وراء هذا الاداء وتفسيره (صبري والرافعي – 2001 – 59).

وتتميز المقاييس الموضوعية بانها اقل تعرضاً للاخطاء وبخاصة اخطاء التميز بهذا يكثر استعمال هذا النوع من المقاييس في مجال قياس اللياقة البدنية والمهارية وبخاصة الالعاب الجماعية وكما يأتي:

1- **المسافة التي تستغرق في الاداء:** تعد المسافة التي يستغرقها الطفل المختبر احد الوسائل الهامة التي تستعمل في قياس اللياقة البدنية والمهارية، وتمثل المسافات التي تقطعها الكرات في الرمي والركل والضرب والتمرير وكذلك في الوثب والقفز.

2- **الزمن المخصص للاداء:** ويعد من اكثر وسائل القياس استعمالاً في مجال تقويم اللياقة البدنية والحركية للاطفال، وذلك باستعمال (ساعات توقيت لحساب الزمن على الرغم من وقوع بعض الاخطاء الخاصة بدقة الساعات او الاخطاء البشرية.

3- **عدد مرات النجاح:** وتعتمد على حساب عدد مرات الاداءات الصحيحة التي ينجح فيها الطفل خلال فترة زمنية محددة، او عندما يؤدي عدد محدد من التكرارات والمحاولات.

4- **الدقة في الاداء:** وهذا الاسلوب يتضمن استعمال اهداف خاصة تحدد على الجدار او الارض على شكل دوائر او مربعات وتخصص درجة لكل منها.

تقويم الادراك الحركي للاطفال:

هناك انواع عديدة من الاختبارات التي يمكن ان يستعملها المعلم لتقويم كفاءة الادراك الحركي للاطفال ومنها:

اولاً:- اختبار (Kephart) ويعد من الاختبارات المهمة لقياس التقدير الادراكي ويتم من خلال الاتي:

أ- اختبار الاتزان والتحرك للجانب: الادوات: لوحة (عارضة خشبية) اتساعها (3×4) بوصة (قدم) وارتفاعها (2) بوصة.

يطلب من الطفل المشي على اللوحة للامام والخلف ثم الجانب يميناً ويساراً بدون فقدان الاتزان. الطفل الذي لا يستطيع ذلك فأن لديه مشكلة في الاتزان.

ب- حركات مهارة الربط: وهي ربط حركات الحجل والوثب والتزحلق على الارض وفيها يطلب من الطفل اداء الحركات الاتية

1 - الوثب للامام خطوة واحدة باستعمال رجل اليمين فقط.
2 - الوثب للامام بالرجلين معاً خطوة واحدة.
3 - الحجل للامام خطوة واحدة باستعمال الرجل اليسرى.
4 - التزحلق عبر الجفرة.
5 - الحجل في المكان (اولاً على القدم اليمنى ثم القدم اليسرى) باستمرار.
6 - الحجل في المكان مرتين على القدم اليمنى ثم مرتين على القدم اليسرى .
7 - الحجل في المكان مرتين على القدم اليمنى ثم مرة واحدة على القدم اليسرى.

8 - الحجل في المكان مرتين على القدم اليسرى ثم مرة واحدة على القدم اليمنى.

ان تقدير حالة الطفل من خلال ملاحظة اداءه بانسيابية ونعومه وايقاع متزن يعد مؤشراً لحالته الجيدة اما الحركات المصحوبة بتردد ونرفزة فتعد مؤشراً لحالة الطفل البائسة.

ثانياً:- مقياس (Dagton):

وهو مقياس للوعي الحس حركي للاطفال بأعمار (4-5) سنوات ويشمل الخطوات الاتية:

1- الذات الجسمية: ونعطي نصف درجة لكل اجابة صحيحة واعلى درجة (تسع درجات) .

الراس ( ) الكعبان ( ) الاذنان ( ) المعدة ( )

المرفقان ( ) اصابع القدم ( ) الانف ( ) الرجلان ( )

الذقن ( ) الظهر ( ) العينان ( ) القدمان ( )

الفم ( ) الوسط ( ) الرسخان ( ) الصدر ( )

اصابع اليد ( ) الكتفان ( )

2- المجال والاتجاهات: نعطي نصف درجة لكل اتجاه صحيح، اعلى درجة (خمس درجات)

أ- يطلب من الطفل الاشارة الى الاتجاهات الاتية:

امام ( ) خلف ( ) اعلى ( ) اسفل ( ) للجانب ( )

ب- يوضع مكعبات على منضدة ويطلب من الطفل وضعها في الاماكن الاتية:

اسفل ( ) اعلى ( ) اعلى القمة ( ) على الارض ( ) بين ( )

ج- الاتزان: يمنح الطفل درجتين اذا حقق الاختبار، وصفر اذا لم يحققه.

يقف الطفل على اطراف القدمين لمدة (ثمان) ثوان.

4- التوازن: يمنح الطفل درجتين لكل قدم، الدرجة القصوى (اربع درجات) او صفر اذا لم يؤدي ذلك.

يقف الطفل على قدم واحدة العينان مغلقتان لمدة (خمس ثوان) ثم تبديل القدمين.

5- الاتزان: يمنح الطفل درجتين اذا احتفظ بالقدمين معاً في اثناء الوثب بالقدمين معاً للاعلى.

6- الايقاع والتحكم العضلي العصبي: يمنح الطفل درجتين اذا تمكن من الحجل على قدم واحدة (ست مرات متتالية) واقصى درجة (اربع درجات).

7- يمنح الطفل درجتين اذا ادى زحلقه للامام لمسافة (ثلاثين قدماً).

8- الزحلقه للجانب: يمنح الطفل درجتين اذا زحف بشكل صحيح للاتجاه السليم.

9- الزحلقة للامام والخلف: يمنح الطفل درجتين اذا زحف بشكل صحيح للاتجاه السليم.

10- توافق العين والقدم: يمنح الطفل درجتين اذا قام بقطع المسافة بشكل صحيح على شريط بطول (ثمانية) اقدام او علامة طباشير على الارض، يمشي الطفل بخطوات متقاطعة مع الوثب عالياً على العلامة.

11- التحكم العضلي الدقيق: يمنح الطفل درجتين في حالة اللف الكامل للورق ودرجة واحدة في حالة جزء من الورقة. ولا يحصل على درجة اذا احتاج لمساعدة او غير ذلك.

يستعمل في اداء هذا الاختبار نصف صفحة من صفحات الجريدة، اذ يلتقط الطفل الورقة من على الارض بيد واحدة واليد الاخرى خلف ظهره، ثم يحاول لف الجريدة بيده وهو في هذا الوضع.

12- ادراك الاشياء: يمنح الطفل درجة لكل اختبار صحيح بين الشكلين. وضع اصبعه في الثقوب دون لمس حوافها.

ان هدف تحسين الاداء لا يتحقق الا من خلال الدراسة الشاملة لعناصره ومستوياته، وتحليل العوامل التنظيمية المؤثرة فيه، والبحث عن الاساليب الفعالة لتحسين وتطوير تلك العوامل.

وفلسفة تحسين الاداء تمثل سياسة عامة تنتهجها المنظمات الحديثة، حيث يسود الاقناع بضرورة التحسين والتطوير المستمر لكافة العوامل التنظيمية المتبعة في المنظمة والتي تؤثر على اداء العاملين فيها بدء بالقيادات العليا وانتهاء بالمستويات التنفيذية في كل مجالات النشاط. (السلمي، 278، 1995)

ويجب ان تكون بداية التحسين الذي تسعى اليه المنظمات بهدف رفع مستوى الاداء لعامليها وتحقيق الاهداف التي أنشأت من أجلها، وهو التغلب على المعوقات التي تعرقل أداء العمل بطريقة فعالة، ويتم ذلك بعدة طرق من أهمها.

أ- **التدريب:** يجب تدريب العاملين لتنمية مهاراتهم ومعارفهم من خلال عقد دورات تخصصية في مجال عملهم.

ب- **التوجيه والارشاد:** كان الاعتقاد السائد في الماضي انه لا توجد علاقة بين الشخصية والانتاجية الا ان الدراسات الحديثة اثبتت عكس ذلك، واقرب بأهمية العلاقة بين الظروف الشخصية للفرد وبين أدائه وإنتاجيته.

المراجع والمصادر

1- ابراهيم مجدي عزيز (2000) تطوير التعليم في عصر العولمه، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

2- ابراهيم عبد الله ناصر ومحمد سليم الزبون(2014)الفكر التربوي المعاصر، عمان ،دار صفاء للنشر والتوزيع.

3- ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين (1994) لسان العرب، المجلد الخامس، لبنان، بيروت، دار الصياد.

4- ابو ملوح، محمد يوسف (2006) الجودة الشاملة في التعلم الصفي، مركز القطان للبحث والتطوير، غزة، فلسطين.

5- ابو ملوح يوسف (2006) المعايير والمؤشرات المعتمدة في قياس جودة التعليم، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة فلسطين.،

6- ابو لبده، عبد الله واخرون (1996) المرشد في التدريس، دار العلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة.

7- ابو حطب، فؤاد (1973) التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة

8- احمد منصور (1975) القوى العاملة تخطيط وظائفها وتقويم ادائها، وكالة المطبوعات، الكويت

9- احمد حسين اللقاني (1995) : المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، القاهرة، عالم الكتب.

10- احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد (1984) الوسائل التعليمية والمناهج، القاهرة، دار النهضة العربية.

11- احمد المهدي عبد الحليم (2005) المناهج ومستويات المعايير القومية، اعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، القاهرة.

12- احمد المهدي عبد الحليم (1999) اعادة بناء التعليم، لماذا ؟ وكيف ؟ دار الشروق، القاهرة.

13- احبا دو، ميلود (1992) اتجاهات حديثة في بناء المناهج التعليمية وتقويمها، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 13 – يوليو.

14- امبو سعيدي، عبد الله بن خميس (2004) تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج العلوم ورقة عمل مقدمة الى ورشة المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

15- امبو سعيدي، عبد الله بن خميس (2006) معايير الجودة في المناهج الدراسية، نشرة التطوير التربوي، العدد (29) وزارة التربية والتعليم، مسقط.

16- امبو سعيدي، عبد الله (2006) المنهاج المدرسي، مجلة التطوير التربوي العدد (29) سلطنة عمان.

17- امين انور وجمال الشافعي (2000) مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي القاهرة.

18- أيوب، عيسوي (1998) أي تربية واي مواطنة، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع25.

19- توفيق احمد، ومحمد محمود (2000) المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، دار المسيرة، عمان.

20- التل واخرون (1993) المرجع في مبادئ التربية، الاردن، عمان.

21- الثيان عزيز عبد الرحمن (1419 هـ) رؤية حول المستقبل التعليمي، المعرفة المملكة العربية السعودية، العدد (35).

22- جودة احمد سعادة (1990) مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت.

23- جيمس كييف وهربرت ويلبرج (1416 هـ) التدريس من اجل تنمية التفكير (ترجمة) عبد العزيز البابطين، مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

24- جمال الخطيب (1990) : تعديل السلوك، الرياض، مكتبة الصفحات.

25- جمال الخطيب واخرون (1994) : مناهج واساليب التدريب في التربية الخاصة، عمان، الجامعة الاردنية

26- حسن فايز بنت محمد (1426 هـ) دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، دراسة مقدمة الى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (التربية والمواطنة) المملكة العربية السعودية.

27- حلمي : احمد الوكيل، محمد امين المصري (2007) اسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان.

28- حلمي الوكيل، وحسين بشير (1999) الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج، المرحلة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

29- الحثي عواد جاسم (2000) المناهج الدراسية، مفهومها، فلسفتها، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

30- الحر عبد العزيز محمد (2000) المواصفات المطلوبة في مدرسة المستقبل للمرحلة الثانوية مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

31- خليفه السويدي وخليل الخليلي (1997) المناهج، دار العلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات.

32- الخولي، محمد علي (1981) قاموس التربية، دار العلم للملايين، بيروت.

33- الخولي، امين انور (2005) مناهج التربية البدنية المعاصرة، القاهرة.

34- الخولي، امين، وعفاف محمود (1999) المعرفة العلمية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

35- الخولي، امين، وجمال الشافعي (2000) مناهج التربية البدنية، المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

36- الدمرداش، سرحان عبد المجيد (1981) المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت.

37-الدريج محمد (1996) سلسلة التجديد التربوي، ع1، منشورات رمسيس، الرباط.

38-الدريج محمود (2003) مدخل، علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

39-الدريج محمد (2004) الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، الرباط.

40-الدريج محمد (2005) التدريس الهادف، ط4، قصر الكتاب، البليده، الجزائر.

41-رشدي لبيب واخرون (1984) المنهج منظومة المحتوى للتعليم، دار الثقافة للطباعة -القاهرة.

42-الربيعي، محمود داود (2000) نظريات وطرائق التربية الرياضية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.

43-الربيعي محمود داود (2001) الاشراف والتقويم في التربية الرياضية، دار المناهج، عمان.

44-الربيعي محمود داود (2006) طرائق واساليب التدريس المعاصرة عالم الكتب الحديث ووجدارا للكتاب العالمي، عمان.

45-الربيعي محمود داود (2011) مناهج التربية البدنية والرياضة، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف الاشرف، العراق.

46-الربيعي محمود داود (2013) التقويم والارشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، دار الكتب العلمية، بيروت.

47-الرشيد عبد الله بن احمد (1419 هـ) الاثر المتبادل بين نقل وتوطين التقنية ومستقبل التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل، المعرفة، العدد (35) صفر.

48-زويلف، مهدي حسن (1986)، تقويم اداء المعلمين، وزارة التخطيط، المصدر القومي للتخطيط، بغداد.

49- الزير واخرون (1997) دليل الوسائل التعليمية في فصل الدراسة الخاصة (الجزء الاول) وزارة التربية والتعليم – الامارات العربية المتحدة.

50- عماد عبد الرحيم الزغلول(2014) : نظريات التعلم، عمان، دار الشروق.

51- عبد الكريم جاسم العمراني(2014):طرائق واساليب تعليم، دار نيبور، بغداد.

52- ساتو تيرو (1979) التربية من اجل التفاهم الدولي في مدارس اليابان (ترجمة) حمدي النحاس اليونسكو، مجلة مستقبل التربية، ع2.

53- سالم مهدي محمود واخرون (1419 هـ) التربية الميدانية واساسيات التدريس، مكتبة العبيكات – الرياض.

54- سامية محمد محمود عبدالله (2015):استراتيجيات التدريس، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

55- سحر الخشرمي (2001) : تقييم فاعلية البرامج التربوية في مدارس التربية الخاصة، ورقة عمل، الرياض، مدارس التربية الخاصة.

56- سعادة احمد جودت وعبد الله محمد (2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، عمان.

57- سعادة جودة ابراهيم، واحمد عبد الله (2004) المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

58- سماره عزيز واخرون (1989) مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

59- سليم محمد صابر واخرون (2006) بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان.

60- سلام صفية (1990) اثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم والمهارات العلمية والعقلية للتفكير الابتكاري لتلاميذ التعليم الاساسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة امين، العدد (3)، مصر.

61-شحاته حسن (1419 هـ) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، القاهرة.

62-الشافعي ابراهيم محمد واخرون (1417 هـ) المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكات، الرياض.

63-الشبلي، ابراهيم مهدي (1983) انواع التقويم، محاضرات في التقويم التربوي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، مطبعة التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

64-الشمري زينب والدليمي عصام (2003) فلسفة المنهج، دار المناهج، عمان.

65-الضبع محمود (2006) الاهداف والكفايات والمعايير، ورقة عمل مقدمة للملتقى الثالث للتقويم التربوي، مارس، مسقط.

66-طلعت منصور واخرون (1978) اسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

67-عادل سرايا (2005) تكنولوجيا التعليم المقرر وتنمية الابتكار (رؤية تطبيقية)، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

68-عبد الله محمد (واخرون) (2001) : المنهج المرجعي لمرحلة الهيئة ببرامج التربية الفكرية، الرياض، الامانة العامة للتربية الخاصة.

69-عبد البديع احمد (1983) المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، مجلة السياسة الدولية، القاهرة.

70-عبد الحميد اسماعيل ورضوان نصر الدين (1994) مقدمة التطوير في التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة.

71-عبد اللطيف فؤاد : (1983) المناهج واسسها وتنظيماتها وتقويم اثرها، ط6، مكتبة مصر، القاهرة.

72-عبد الرحمن حسن (1988) استراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة المصرية، القاهرة.

73- عبيدات محمد هايل (1995) تقييم الاداء، مجلة رسالة المعلم، مجلد (36)، العدد (3) وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

74- عبد الرحيم عاشور وابو الهيجاء، (2004) المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة، عمان.

75- علي احمد مدكور (2000) التعليم العالي في الوطن العربي – الطريق الى المستقبل، دار الفكر العربي، القاهرة.

76- علي نصر (1991) المناهج، دار الهلال للطباعة، مصر.

77- عفاف عثمان واخرون (2008) اضواء على مناهج التربية الرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، مصر.

78- عطيه عودة (2000)، دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

79- عطية محسن علي (2009) المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان.

80- العواد، خالد بن ابراهيم (1419 هـ) مؤشرات حول مستقبل التربية في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السادس لمديري التعليم بابها، المعرفة، العدد (35) صفر.

81- العريان، جعفر يعقوب (1990) التجربة الامريكية في تطوير المواد الاجتماعية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، العدد (4).

82- العنابي، جنان عبد الحميد (2005) : علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر، عمان.

83- العنابي، حنان عبد الحميد (2005) : اللعب عند الاطفال، الاسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

84- فادية بغدادي (ب.ت) : اعداد الاهداف السلوكية (حقيبة تدريبية) معهد الادارة.

85-فاروق الروسان (1999) مقدمة في الاعاقة العقلية، دار الفكر، الاردن.
86-فاروق الريسان وصالح هارون، (2001) مناهج واساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة، مكتبة الصفحات الذهنية، الرياض.
87-فؤاد سلمان قلاده (1979) اساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، ط3، مطبعة المصري، القاهرة.
88-فريحة، نمر (2004) التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة، ورقة عمل مقدمة الى ورشة عمل المواطنة من المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
89-فوزي طه ورجب احمد (2000) المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، مصر (1986).
90-قوره، حسين سلمان (1982) الاحوال التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر.
91-قطامي، يوسف واخرين (1998) نماذج التدريس الصفي، دار الشروق، عمان.
92-كمال زيتون (1997) التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر، الاسكندرية، مصر.
93-كوثر جميل (2006) : مناهج التعليم في ظل العولمة، مشرفة اللغة الانكليزية بمحافظة الحجوم (انترنت).
94-الكواري، علي خليفه (2001) مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطيه، مجلة المستقبل العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة (23)، العدد (264).
95-لندا هارجروف واخرون (1988) التقييم في التربية الخاصة (ترجمة) عبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهنية، الرياض.
96-ليلى عبد العزيز زهران (2006) الاصول العلمية والفنية لبناء المناهج والبرامج في التربية الرياضية، دار زهران للنشر والتوزيع، القاهرة.
97-محمد صابر واخرون (2004) بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان.
98-محمد رشيح واخرون (2004) المنبر في النشاط العلمي، منشورات صوما كرام، الدار البيضاء، المغرب.

99- محمد سعد زغلول ومكارم حلمي (2005) مناهج التربية الرياضية المدرسية الموجه قيمياً في مواجهة انعكاسات عصر العولمة، ط1، القاهرة.

100-محمود محمد الشاعر وصلاح حسن المرسي (1422 هـ) الخطة التربوية الفردية، (حقيبة تعليمية) قسم التربية الخاصة بادارة التعليم بمحافظة الاحساء.

101-محمود الشناوي (1997) : التخلف العقلي، دار غريب للنشر، القاهرة.

102-المطرودي، خالد (1416 هـ) مشكلات منهج معاهد الامل الابتدائي للصم والبكم في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

103-مرعي توفيق واخرون (1993) تصميم المناهج، وزارة التربية والتعليم اليمينية، صنعاء، اليمن.

104-مكارم حلمي ومحمد سعد (1999) مناهج التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

105-مكتب التربية لدول الخليج العربي (1419 هـ) وثيقة استشراق مستقبل العمل التربوي في الدول الاعضاء بالمكتب.

106-المعمري، سيف بن ناصر (2002) تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الاعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

107-المعمري، سيف بن ناصر (2004) ورشة عمل مقدمة الى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

108-الموسوعة العربية العالمية (1996) مؤسسة اعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض.

109-ناهد محمود ونيلي (2004) طرق تدريس التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

110-ناريان (2004) تعليم القيم الانسانية والمواطنة، ورقة عمل مقدمة الى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

111-نشوان يعقوب (1998) التعليم عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، رام الله – فلسطين

112-هند عبد الله (2006) ضمان تحقيق الجودة في البرامج التعليمية، مجلة التطوير التربوي، العدد (19) سبتمبر، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

113-الوكيل، حلمي احمد (1997) المناهج، مكتبة الانجلو المعرفية، القاهرة.

114- يوسف صالح (2000) مناهج واساليب تدريس الاطفال ذوي الاعاقة الذهنية، مادة تربية المناهج مركز التدخل المبكر للخدمات الانسانية، الشارقة.

115-يوسف صالح (2002) مناهج واساليب الاطفال ذوي الاعاقة الذهنية، مادة تدريبية، تعليم وتدريب الاطفال ذوي الاعاقة الذهنية من منظور حديث، الشارقة.

116-اليافعي علي (1995) رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة، الدوحة

المراجع الاجنبية :

1- Center For Civic Education (1994). National Standers for Civic and Goverment , from the world wide web : http://www. Civiced.org/stds-htm.

2- Center For Civic Education (1998 Sepember). The Role of Civic Education , from the world wide web:http://www.Civiced.org/stds-htm.

3- Dan Southard –(1984) " Importance of Selected Competencies and Relationship to Corresponding courswork In programs of teacher preparation – Research Quarterly for Exercise and Sport , Vol. 54 No. 4 , p. 383.

4- Ellise , J.(1966) "Opinions of Experienced Teachers Teacher college , Journal , xxv.

5- Elementary School " Dissertation Abstracts International " Vol. 38, NO.8

6- Gina , Ellen Wood ; Diallague Joumal Writing An Interactive tool for deaf. Students teachers in training

perspectives in Education and Deafness , VOII , 14 , N4 , 1999.

7- Good cartenv eta (1978) Dictionary of Education , 3rd , Ed.MG craw – Hill book company New York.

8- Hilda Taba (1967) " Curriculum Development Theory and practice " Harcourt Brace and Wood - Ine – New york.

9- Hamilton James and others , (1984) Direct student laboratory experience the national center for research in vocational education Chio state university

10- Julius , Could and William. L. Kolb (1964) Dictionary of the social Seience , the untid Nation Educational and Cultural Organization , New York.

11- Jillian Maling (1979) Educational Evaluation key Characteristics , Victoria Australia council for Eduational research.Ltd.

12- Lewy Arich (1977) Hand Book of Curriculum paric Unesco.

13- Long street , W (1997) alternative futures and the social studies , in revans and saxe (Eds) , hand book on teaching socoal issues , national council for the social studies , Washington , dc , pp. 317-260.

14- Nagel , T. and Richman , p (1972) : " Competency Based Instruction , Columbus , Ohio: Charles Merril Publishing Co.

15- Posuer , George J,and Kennth , Astrike " Acategoization scheme for principles of sequencing content , Review of Educational Research ' vol , 46 , No , 4 , 1976 , p.67.

16- Popham e , W, and Baker J (1968) , " Validation Results : A performance Test of Teaching proficiency , paper presented at the Annual conference of the American Education Research.

17- Patrick , J (1991) Teacher the Responsibilities of Citizenship Eric Digest , Bloomington , IN:ERIC Clearinghouse for social studies/ social Science education , IN. ED332929.

18- Rayan , K. and cooter T. 1972 " Those who can teach " 3 rd Boston Houghton Misslin Co.

19- Stones , E. and Morrise , S. 1972. " The Assessment of particle Teachong " Educational Research , xlv.

20- Stephen N. Haynet (1978) Principles of Bahavioral Assessment , New York. N. Y. Gardner Press. lnc.
21- Tayler , R. W ; Geneal statement on education , Hournal of Education research , NO , 45 , 1942 , p. 35.
22- Tayler , A Handy Workable ; picture. file perspectives in Education and deafness , V13 , No , 1999.
23- Waynne Harlem (1978) Evaluation and the Teachers Role. London Macmillan Education Ltd.
24- www.MADAIRES. NET. 2006.
25- www.alfusha. net.
26- http://ikawanwayoline.
27- http://www.abegs. org. 2004.

المناهج التربوية المعاصرة






9 789957 249922



دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
Safa@darsafa.info Safa@darsafa1.net Safa@darsafa.net


دار صفاء للنشر والتوزيع


دار صفاء للنشر